

**Themenzentrierte Interaktion im Unterricht
mit Schülerinnen und Schülern
mit Beeinträchtigung der körperlichen und
motorischen Entwicklung**

Von der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät
der Universität Leipzig

angenommene

DISSERTATION

zur Erlangung des akademischen Grades

DOCTOR PHILOSOPHIAE

(Dr. phil.)

vorgelegt

von Jürgen Tscheke

geboren am 21.10.1966 in Cottbus

Gutachterinnen/ Prof. Dr. habil. Kerstin Popp
Gutachter Prof. Dr. habil. Gerd Hansen

Tag der Verteidigung: 16.04.2012

Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist das Ergebnis eines langen sowie intensiven Prozesses praktischer, theoretischer und metatheoretischer Auseinandersetzung mit schulischen Lehr-Lernprozessen von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung des Konzeptes der Themenzentrierten Interaktion. An dieser Stelle sei allen gedankt, die durch ihre Anregungen, Unterstützung und Anteilnahme zum Entstehen dieser Arbeit beigetragen haben.

Mina Schneider-Landolf hat mich während meiner TZI-Ausbildung dazu ermutigt, meinen Suchbewegungen zu folgen.

Die Untersuchung selbst war nur durch die am Handlungsforschungsprozess beteiligten Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer möglich. Für die durch Offenheit, Ausführlichkeit und Intensität gekennzeichnete Zusammenarbeit möchte ich Euch meinen Dank aussprechen.

Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Ingeborg Hedderich, die mir die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik ermöglichte. Neben wichtigen fachlichen Impulsen stellte sie den zeitlichen und strukturellen Rahmen für Entwicklung und Durchführung der vorliegenden Forschung zur Verfügung.

Bei Prof. Dr. Kerstin Popp und Prof. Dr. Gerd Hansen bedanke ich mich für die überaus kompetente, weiterführende Beratung und wertschätzende Unterstützung.

Anne Herrmann, Jens Peukert und Lisa Maurer halfen mir bei der Transkription bzw. Aufbereitung der Unterrichtsstunden und Interviews. Dr. Thomas Keller unterstützte mich bei der technischen Dateneingabe. Carolin Knietsch übernahm die Durchsicht des Manuskripts.

Das Bearbeiten eines umfangreichen eigenständigen Projektes ist mit einem wohlwollenden und unterstützenden familiären Hintergrund wesentlich leichter. Meiner Schwester Eva danke ich für den optimistischen Glauben an den eingeschlagenen Weg. Meine Kinder Leah und Julian haben mir mit großer Nachsicht und viel Humor Freiraum und Orientierung gegeben.

Es ist mir ein tiefes Bedürfnis, mich bei meiner Frau Kathrin zu bedanken, die mit Geduld, Verständnis, konstruktiver Kritik und Witz das Entstehen dieser Arbeit maßgeblich mitgetragen hat.

Inhaltsverzeichnis

VORWORT.....	III
INHALTSVERZEICHNIS.....	V
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	IX
TABELLENVERZEICHNIS.....	X
1 EINLEITUNG	1
1.1 EINLEITENDER PROBLEMAUFRISS	1
1.2 FORSCHUNGSINTERESSE UND HAUPTFRAGESTELLUNGEN	3
1.3 AUFBAU DER ARBEIT	4
2 SYSTEMISCHE, ÖKOLOGISCHE UND KONSTRUKTIVISTISCHE RAHMENTHEORIEN	6
2.1 EINLEITUNG	6
2.2 SYSTEMTHEORETISCHER ANSATZ UND ÖKOLOGISCHE PERSPEKTIVE	9
2.2.1 <i>Systemtheoretischer Ansatz</i>	9
2.2.2 <i>Die ökologische Perspektive</i>	15
2.3 KONSTRUKTIVISMUS	19
2.3.1 <i>Einleitung</i>	19
2.3.2 <i>Der Radikale Konstruktivismus</i>	23
2.3.3 <i>Grundlegung der Systemtheorie auf den Radikalen Konstruktivismus</i>	31
2.3.4 <i>Der Soziale Konstruktivismus</i>	41
2.3.5 <i>Konstruktivismus und Ethik</i>	46
2.4 SELBSTKONZEPT UND EMOTIONEN	48
2.4.1 <i>Selbstkonzept</i>	48
2.4.2 <i>Emotionen</i>	53
2.5 ZUSAMMENFASSUNG	55
3 PERSONENGRUPPE UND AUSGEWÄHLTE DIDAKTISCHE ENTWÜRFE	58
3.1 EINLEITUNG	58
3.2 BEEINTRÄCHTIGUNGEN DER KÖRPERLICHEN UND MOTORISCHEN ENTWICKLUNG – BEGRIFFSBESTIMMUNG UND ERSCHEINUNGSFORMEN	61
3.3 SPEZIFISCHE ASPEKTE DES SELBSTKONZEPTE BEI MENSCHEN MIT BEEINTRÄCHTIGUNG DER KÖRPERLICHEN UND MOTORISCHEN ENTWICKLUNG	65
3.4 DIDAKTISCHE ENTWÜRFE UNTER DEN LEITBEGRIFFEN BILDUNG, LERNEN UND INTERAKTION	70
3.4.1 <i>Leitbegriff Bildung</i>	70
3.4.2 <i>Leitbegriff Lernen</i>	73
3.4.3 <i>Leitbegriff Interaktion</i>	76

3.5	LEITBEGRIFF KONSTRUKTION	79
3.5.1	<i>Der systemisch-konstruktivistische Ansatz (REICH)</i>	79
3.5.1.1	Theoretische Verortung	79
3.5.1.2	Grundaussagen	80
3.5.1.3	Methodische Aspekte	86
3.5.1.4	Kritische Würdigung	87
3.5.2	<i>Unterstützende Didaktik (HANSEN)</i>	89
3.5.2.1	Theoretische Verortung	89
3.5.2.2	Grundaussagen	91
3.5.2.3	Methodische Aspekte	95
3.5.2.4	Kritische Würdigung	97
3.6	VERTRAUENTHEORIE	99
3.6.1	<i>Begriffsklärung und Theoretische Verortung</i>	100
3.6.2	<i>Grundaussagen und Bezüge zur eigenen empirischen Erhebung</i>	101
3.7	ZUSAMMENFASSUNG	104
4	DAS KONZEPT DER THEMENZENTRIERTEN INTERAKTION	107
4.1	EINLEITUNG	107
4.2	EINFLÜSSE UND FUNDIERUNG DER TZI	109
4.2.1	<i>Frühe biografische Grenzerfahrungen</i>	109
4.2.2	<i>Psychoanalyse</i>	110
4.2.3	<i>Humanistische Psychologie</i>	112
4.2.4	<i>Philosophische Einflüsse</i>	115
4.3	SYSTEMATIK UND ORIENTIERUNGSEBENEN DER TZI	120
4.3.1	<i>Ebene der Theorie</i>	122
4.3.2	<i>Ebene der Methoden</i>	125
4.3.3	<i>Ebene der Techniken</i>	141
4.4	ZUSAMMENFASSUNG	146
5	DARSTELLUNG DES FORSCHUNGSPROJEKTES UND EXPLIKATION DER METHODIK	151
5.1	KONZEPTION DES PROJEKTES	151
5.1.1	<i>Handlungsforschung und ihre Bedeutung für das vorliegende Projekt</i>	151
5.1.2	<i>Unterrichtsentwicklung und ihre Bedeutung für das vorliegende Projekt</i>	155
5.1.3	<i>Methodologische Grundfragen und Prinzipien</i>	157
5.2	UMSETZUNG DES PROJEKTES	160
5.2.1	<i>Zugang zum Feld</i>	160
5.2.2	<i>Die Arbeitsphasen des Projektes</i>	160
5.2.2.1	Phase I: Lehrerqualifizierung - Einführung in die Themenzentrierte Interaktion und Begleitung während des Projektes	160
5.2.2.2	Phase II: Beschreibung des Unterrichts als Bestandteil des Forschungsprojektes	163
5.2.2.3	Phase III: Evaluation	164

5.3	ZIEL UND FRAGESTELLUNGEN	164
5.4	BESCHREIBUNG DER STICHPROBEN.....	167
5.5	DARSTELLUNG DER FORSCHUNGSMETHODIK	172
5.5.1	<i>Methodentriangulation</i>	172
5.5.2	<i>Methodenintegration und zeitlicher Verlauf</i>	175
5.5.3	<i>Unterricht aus der Beobachterperspektive</i>	175
5.5.3.1	Erhebungs- und Aufbereitungsverfahren	175
5.5.3.2	Auswertungsverfahren	178
5.5.4	<i>Erfassung der Sichtweisen der Lehrer</i>	186
5.5.4.1	Erhebungs- und Aufbereitungsverfahren	187
5.5.4.2	Auswertungsverfahren	189
5.5.5	<i>Erfassung der Sichtweisen der Schüler</i>	195
5.5.5.1	Erhebungs- und Aufbereitungsverfahren	195
5.5.5.2	Auswertungsverfahren	199
5.5.6	<i>Erfassung möglicher Veränderungen des Selbstwertgefühls</i>	201
5.6	PHASEN DER ERGEBNISPRÄSENTATION	205
6	DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	206
6.1	KATEGORIENGELEITETE ERGEBNISDARSTELLUNG – UNTERRICHTSANALYSEN	206
6.1.1	<i>Elemente der TZI</i>	206
6.1.1.1	Thema	207
6.1.1.2	Struktur	207
6.1.1.3	Dynamische Balance.....	209
6.1.2	<i>Lehrerverhalten</i>	214
6.1.2.1	Vertrauen ermöglichen.....	215
6.1.2.2	Chairperson stärken	218
6.1.2.3	Strukturieren	220
6.1.2.4	Gruppenprozesse gestalten.....	221
6.1.3	<i>Schülerverhalten</i>	222
6.1.3.1	Selbstkonzept.....	223
6.1.3.2	Chairperson.....	225
6.1.3.3	Beziehungsqualität.....	226
6.1.3.4	Realisierte Vertrauenshandlungen.....	228
6.2	KATEGORIENGELEITETE ERGEBNISDARSTELLUNG – LEHRERINTERVIEWS	230
6.2.1	<i>Subjektive TZI-Theorie</i>	230
6.2.1.1	Theoretisches Wissen.....	230
6.2.1.2	Kompetenzen vor TZI.....	230
6.2.1.3	Förderung der Persönlichkeit	231
6.2.2	<i>Unterrichtsimplementierung</i>	231
6.2.2.1	Elemente der TZI	231
6.2.2.2	Potenzial	234
6.2.2.3	Bedingtheit.....	234

6.2.3	<i>Schülerpersönlichkeit</i>	236
6.2.3.1	Intention.....	236
6.2.3.2	Evaluation.....	236
6.2.3.3	Exemplarisierung.....	236
6.2.4	<i>Schülergruppe</i>	237
6.2.4.1	Intention.....	237
6.2.4.2	Evaluation.....	237
6.2.4.3	Exemplarisierung.....	237
6.3	KATEGORIENGELEITETE ERGEBNISDARSTELLUNG – SCHÜLERINTERVIEWS.....	238
6.3.1	<i>Selbstkonzept</i>	238
6.3.1.1	Emotionale Dimension.....	238
6.3.1.2	Soziale Dimension	240
6.3.2	<i>Beziehungsqualität</i>	242
6.3.2.1	Schüler – Schüler	242
6.3.2.2	Schüler – Lehrer.....	243
6.4	ERGEBNISDARSTELLUNG ZUR ERFASSUNG MÖGLICHER VERÄNDERUNGEN DES SELBSTWERTGEFÜHLS.....	245
6.4.1	<i>Charakterisierung der Stichprobe</i>	246
6.4.2	<i>Differenzen bezüglich der Zeitpunkte</i>	246
6.4.3	<i>Bezug Rohwerte – Normwerte (Vergleich der untersuchten Population mit der Normpopulation)</i>	248
7	INTERPRETATION DER ERGEBNISSE UND BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNGEN	251
7.1	IMPLEMENTIERUNG.....	251
7.2	SCHÜLERPERSÖNLICHKEIT	264
7.3	BEZIEHUNGSQUALITÄT	267
7.4	METHODENREFLEXION	272
7.4.1	<i>Gütekriterien der Handlungsforschung</i>	273
7.4.2	<i>Glaubwürdigkeit</i>	274
7.4.3	<i>Geltungsbereich der Untersuchung</i>	276
8	SYNOPSE	277
8.1	THEORETISCHE EBENE.....	277
8.2	KONZEPTUELLE EBENE.....	280
8.3	AUSBlick: FORSCHUNGSDESIDERATA.....	289
	LITERATURVERZEICHNIS	291
	ANHANG 1.....	325
	ERKLÄRUNG.....	385

Abbildungsverzeichnis

Abb. 2.1	Systemisch-ökologischer Achsenbegriff	16
Abb. 2.2	Normatives vs. interpretatives Paradigma	22
Abb. 2.3	Gegenüberstellung einer trivialen und einer nicht-trivialen Sichtweise	27
Abb. 2.4	Typen autopoietischer Systeme und ihre Elemente	34
Abb. 2.5	Hierarchisches Selbstkonzeptmodell	50
Abb. 3.1	Die drei Argumentationsfiguren von REICH	81
Abb. 3.2	Differentielle Vertrauensatheorie	101
Abb. 4.1	Orientierungsebenen der TZI	121
Abb. 4.2	Das Vier-Faktoren-Modell	131
Abb. 5.1	Untersuchungsdesign und Methodentriangulation	174
Abb. 5.2	Zeitlicher Verlauf des Forschungsprojektes	175
Abb. 5.3	Konkretes Vorgehen bei der qualitativen Inhaltsanalyse	192
Abb. 6.1	Kategorienbereich "Elemente der TZI" mit Hauptkategorien	206
Abb. 6.2	Kategorienbereich "Lehrerverhalten" mit Haupt- und Unterkategorien	214
Abb. 6.3	Kategorienbereich "Schülerverhalten" mit Haupt- und Unterkategorien	222
Abb. 6.4	Kategorienbereich "Subjektive TZI-Theorie" mit Hauptkategorien	230
Abb. 6.5	Kategorienbereich "Unterrichtsimpementierung" mit Haupt- und Unterkategorien	231
Abb. 6.6	Kategorienbereich "Schülerpersönlichkeit" mit Hauptkategorien	236
Abb. 6.7	Kategorienbereich "Schülergruppe" mit Hauptkategorien	237
Abb. 6.8	Kategorienbereich "Selbstkonzept" mit Haupt- und Unterkategorien	238
Abb. 6.9	Kategorienbereich "Beziehungsqualität" mit Haupt- und Unterkategorien	242
Abb. 6.10	Rohwerte für t1 und t2 für die ALS-Skalen Schule, Freizeit, Familie und Gesamt getrennt nach Untersuchungs- und Kontrollgruppe	247
Abb. 6.11	Standardisierte Mittelwerte (Rohwerte minus Normwerte) der ALS-Skalen getrennt für Kontroll- und Untersuchungsgruppe zu den Zeitpunkten t1 und t2	249
Abb. 8.1	Reflexionshilfe für am Konzept der TZI orientierten Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung	282

Tabellenverzeichnis

Tab. 2.1	Entwicklung des Selbst und Entwicklungsaufgaben	52
Tab. 3.1	Erscheinungsformen von Beeinträchtigungen der körperlichen und motorischen Entwicklung	63
Tab. 3.2	Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen	66
Tab. 3.3	Didaktische Leitbegriffe und Kernaussagen	105
Tab. 5.1	Klassenstufen, Lernbereiche und Unterrichtseinheiten	164
Tab. 5.2	Forschungsfragen und Konfrontation von Daten aus vier Untersuchungsbereichen	167
Tab. 5.3	Zusammensetzung der Schülerschaft an der Schule für Körperbehinderte Leipzig im Schuljahr 2008/2009	168
Tab. 5.4	Altersverteilung der Schülerinnen und Schüler	169
Tab. 5.5	Geschlechterverteilung der Schülerinnen und Schüler	169
Tab. 5.6	Häufigkeit der körperlich-motorischen Beeinträchtigungen	170
Tab. 5.7	Stichprobe der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer	171
Tab. 5.8	Vorläufiges Kategoriensystem Unterrichtsanalysen	182
Tab. 5.9	Verändertes Kategoriensystem Unterrichtsanalysen	183
Tab. 5.10	Zusammenhang Forschungsfragen, Kategoriensystem und theoretische Bezüge (UF1)	184
Tab. 5.11	Zusammenhang Forschungsfragen, Kategoriensystem und theoretische Bezüge (UF2)	184
Tab. 5.12	Zusammenhang Forschungsfragen, Kategoriensystem und theoretische Bezüge (UF3, UF4)	185
Tab. 5.13	Endgültiges Kategoriensystem – Unterrichtsanalysen	186
Tab. 5.14	Klassifizierung von Interviews nach ihrer Standardisierung	188
Tab. 5.15	Konstruktion des Kategoriensystems - Lehrerinterviews	193
Tab. 5.16	Endgültiges Kategoriensystem – Lehrerinterviews	194
Tab. 5.17	Konstruktion des Kategoriensystems - Schülerinterviews	200
Tab. 5.18	Endgültiges Kategoriensystem - Schülerinterviews	201
Tab. 5.19	Alters- und Geschlechterverteilung der Untersuchungsgruppe	204
Tab. 5.20	Alters- und Geschlechterverteilung der Kontrollgruppe	204
Tab. 6.1	Themen, Strukturen und Dynamische Balance	212
Tab. 6.2	Geschlechterverteilung auf Gruppen	246
Tab. 6.3	<i>Alter</i> getrennt nach <i>Gruppe</i> und <i>Geschlecht</i>	246
Tab. 7.1	Fördernde und hemmende Faktoren bezüglich der individuellen Vertrauens- tendenz von Kindern und Jugendlichen mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen	252
Tab. 7.2	Angebote der Lehrpersonen und Schülerhandlungen mit dem Ziel der Selbst- bestimmung (Chairperson entwickeln)	253

1 Einleitung

1.1 Einleitender Problemaufriss

Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion (TZI) wurde von Ruth C. COHN entwickelt, um Lernen lebendiger zu gestalten. Der Mensch wird als autonomes, in sich vielfältiges Wesen gefasst, das zugleich in Interdependenz zu anderen Menschen und zur Welt steht. Damit ist bereits ein spezifisches Verständnis von menschlicher Entwicklung umrissen, die sich „immer in einem triangulierenden Verhältnis zwischen Individuum, personaler Umwelt und sachlicher Weltzuwendung“ (REISER 2006, 123) ereignet. Auf dem Boden von Psychoanalyse und Humanistischer Psychologie entstanden, hat COHN die TZI zu einem pädagogischen Konzept entwickelt. Zur Beschreibung der praktischen Umsetzung in verschiedenen schulischen und unterrichtlichen Situationen und Fächern liegen inzwischen eine Vielzahl von Publikationen vor (ARNDT 2002, COHN/RICHARD 1993, COHN/TERFURTH 1993, GUDJONS 1995b, HAAG 1988, HOFELD 1993, HÜTTER-KLEMMER 1988, KARAGIANNAKIS/LEWARK 2006, KLEMMER 1993, NEISER/MÖNKEMEYER 1993, PLATZER-WEDDERWILLE 1987, RIEGEL 2005, SCHÖNFELD/SOMMER 1997, SEMMER 1987, STRUNZ 1993, TSCHKE 2007). Systematische und vor allem empirische Untersuchungen sind dagegen eher selten. EWERT (2008) eruiert den Prozess der Professionalisierung von mit der TZI arbeitenden Lehrpersonen. PADBERG (2010) nutzt das Konzept der TZI, um aus didaktischer Sicht guten Unterricht zu charakterisieren. Elemente der TZI wurden in einigen didaktischen Ansätzen in der Regel verkürzt, insbesondere ohne Berücksichtigung des expliziten Wertefundaments aufgenommen (SCHULZ 1970, 1980; WINKEL 1986). Die wie die TZI u.a. aus der Humanistischen Psychologie hervorgegangene Gestaltpädagogik sieht in der TZI die Möglichkeit „Selbstverantwortung und gemeinsames Lernen“ sowie „Persönlichkeitsförderung und Stofflernen“ zu verknüpfen (KLEBER/STEIN 2001, 143). Hier wird das Vier-Faktoren-Modell als „zentrale Grundlage didaktischen Handelns“ (STEIN/STEIN 2006, 115) gewichtet.

Körperlich und motorisch beeinträchtigte Menschen haben individuelle, auch eingeschränkte Möglichkeiten, die Welt zu erfassen. Aber auch die Reaktionen des sozialen Umfeldes, die mit den Begriffen Überbehütung, Fremdbestimmung oder Marginalisierung beschrieben werden, können eine selbstbestimmte und eigenverantwortliche Entwicklung einschränken (HANSEN 1999, BERGEEST 2006, HAUPT 2007). Von größter Bedeutung ist die Bewältigung einer Schädigung aufseiten der betroffenen Person (Coping) und ihrer sozialen Umwelt (LEYENDECKER 2005). Da sich aus Beeinträchtigungen der körperlichen und motorischen Entwicklung in Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Interaktionsprozessen erschwerte Bedingungen für Entwicklung und Lernen ergeben können, gehört es zum pädagogischen Selbstverständnis, den Prozess der Persön-

lichkeitsentwicklung zu unterstützen. Vor dem Hintergrund ökologisch-systemischer und konstruktivistischer Theoriemodelle werden lineare Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung verworfen und eine Fokuserweiterung in zweifacher Hinsicht vorgenommen. Erstens erfolgt eine Distanzierung von einer Defizitorientierung und in diesem Zusammenhang eine Bezugnahme auf intraindividuelle Normen. Zweitens lassen sich Fragen der Persönlichkeitsentwicklung nicht losgelöst von anderen Einflussfaktoren, insbesondere der Qualität der Beziehungen zwischen der betroffenen Person und ihren Bezugspersonen diskutieren.

Folgt man systemisch und konstruktivistisch orientierten Didaktikentwürfen, so sind es Beziehungen, die die einzelnen Aspekte von Unterricht verknüpfen. Für REICH (2009, 71) „ist die Beziehung (Ich-Wir) die Trägerin der inhaltlichen Arbeit“. Er sieht in der TZI ein Modell, das einzelnen Personen (Lernenden und Lehrenden) ermöglicht, sich aufeinander und auf Unterrichtsinhalte zu beziehen und so zu einer arbeitsfähigen Gruppe zu werden. KÖSEL (1993, 168) fasst die „Struktur der Beziehungen“ wesentlich weiter: als Beziehungen zwischen dem Ich und der Sache, zwischen dem Ich und der Gruppe, zwischen der Gruppe und der Sache, zwischen den einzelnen Ichs sowie der einzelnen Ichs zu sich selbst. Auch Kösel (ebd. 165 ff) nutzt das Vier-Faktoren-Modell zur Darstellung der Basiskomponenten der von ihm vorgelegten subjektiven Didaktik. Den differenziertesten Vorschlag einer Pädagogik auf der Basis der TZI legt schließlich REISER (1995a, 2006) vor. Er fundiert die Themenzentrierte Interaktion als professionelles pädagogisches Konzept und argumentiert insbesondere psychoanalytisch, neurowissenschaftlich und systemtheoretisch.

Innerhalb der Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung legen BOENISCH (2002), BERGEEST (2002), HAMMERSCHLAG-MÄSGEN (2003) sowie HANSEN (2002, 2006, 2010) didaktische Entwürfe auf explizit systemischer bzw. konstruktivistischer Grundlage vor. HANSEN postuliert die Beziehungsgestaltung und die Handlungsorientierung als die beiden tragenden Säulen seines Konzeptes. LELGEMANN (2010) schließlich fordert den Einbezug der Themenzentrierten Interaktion in die didaktische Konzeptbildung der Körperbehindertenpädagogik sowie einen differenzierten Einsatz von Elementen der TZI, die „den Schülern Halt in Gruppensituationen geben und eine zielorientierte Arbeit ermöglichen, die den Einzelnen beim Einbringen seiner Interessen und Wünsche unterstützt und den Lern- und Entwicklungsprozess der Gruppe und damit die sozialen Seiten der in den Gruppenprozess einbezogenen Schüler fördert“ (LELGEMANN 2003, 345). Eine theoretische wie praktische Umsetzung in der pädagogischen Arbeit mit körperlich und motorisch beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen ist bislang nicht dokumentiert.

1.2 Forschungsinteresse und Hauptfragestellungen

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, wie sich das Konzept der TZI sowohl auf theoretischer als auch auf praktischer Ebene mit bereits existierenden Konzepten für den Unterricht mit Schülerinnen und Schülern¹ mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung verknüpfen lässt. Der empirische Teil fragt neben der praktischen Umsetzbarkeit insbesondere nach möglichen Auswirkungen eines solchen Unterrichts. Die Arbeit verfolgt das Ziel, einen ersten Entwurf für die Implementierung des Konzeptes der TZI in Didaktik und Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung vorzulegen, der sowohl theoretisch als auch empirisch begründet und reflektiert ist.

Aus dem bisher umrissenen Forschungsgegenstand, also einem *am pädagogischen Konzept der Themenzentrierten Interaktion orientierten Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung* leiten sich folgende Hauptfragestellungen ab:

1. Wie lässt sich das Konzept der Themenzentrierten Interaktion in den Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung implementieren?
2. Welche Auswirkungen eines Unterrichts, der sich am Konzept der Themenzentrierten Interaktion orientiert, lassen sich in Bezug auf die Bereiche Schülerpersönlichkeit und Beziehungsqualität beschreiben?

Die Notwendigkeit von Operationalisierung und konkreter Umsetzung in der pädagogischen Praxis (BERGEEST 2006) führt zum Ansatz der Handlungsforschung (LEWIN 1953; MAYRING 2002). In enger Kooperation mit Lehrkräften der Leipziger Schule für Körperbehinderte initiierte der Verfasser ein Beratungs- und Fortbildungsprojekt mit dem Ziel, einen am Konzept der TZI orientierten Unterricht zu etablieren. Das Projekt hatte eine Dauer von einem Schulhalbjahr und bestand aus den Phasen *Lehrerfortbildung* (fünf Workshops), *Umsetzung* (Unterricht, teilnehmende Beobachtung, Beratung) und *Evaluation* (Experteninterviews, fokussierte Gruppeninterviews).

Aufgrund der Mehrperspektivität der Forschungsfragen folgt das empirische Vorgehen dem Prinzip der Triangulation. Dieses bezieht sich erstens auf die gegenseitige Ergänzung der Perspektiven des Beobachters, der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrerinnen und Lehrer. Zweitens erfolgt eine aus dem Forschungsgegenstand und den Forschungsfragen abgeleitete Kombination von Methoden (FLICK 2006). Zur Exploration von Unterrichts- und Beziehungsstrukturen und damit zur Generierung eines ersten Ka-

¹ In der vorliegenden Arbeit werden vorwiegend neutrale bzw. weibliche und männliche Bezeichnungen genutzt. In bestimmten Sequenzen wird zugunsten der Lesbarkeit die männliche Bezeichnung verwendet. Die weibliche Form ist in diesen Fällen generell mitgemeint.

tegoriensystems wird der methodologische Ansatz der Grounded Theory (GLÄSER/STRAUSS 1998) genutzt. Dazu werden Unterrichtsstunden parallel videografiert, transkribiert und ausgewertet. Die mit den beteiligten Lehrern und Schülern durchgeführten Interviews werden unter Verwendung des entstandenen Kategoriensystems mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (GLÄSER/LAUDEL 2006) ausgewertet. Zur Erfassung möglicher Auswirkungen auf die Schülerpersönlichkeit findet mit der Aussagenliste zum Selbstwertgefühl (SCHAUDER 1996) ein quantitatives Verfahren Anwendung.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich grob in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Zur schrittweisen Beantwortung der Hauptfragestellungen werden im *zweiten Kapitel* systemische, ökologische und konstruktivistische Denkmodelle im Sinne einer wissenschaftstheoretischen Verortung der vorliegenden Arbeit dargelegt. Die Auswahl orientiert sich an der Bezugnahme durch die aktuelle didaktische Konzeptbildung für die Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung. Aufgrund der Fragestellung nach möglichen Auswirkungen eines am Konzept der TZI orientierten Unterrichts auf die Schülerpersönlichkeit werden gegen Ende dieses Kapitels konstruktivistisch orientierte Überlegungen einer fraktalen Affektlogik und psychologische Modelle des Selbstkonzeptes diskutiert. Zwar wird mit diesem Kapitel eine Priorisierung systemisch-konstruktivistischen Denkens vorgenommen, jedoch ist „...eine Einengung auf diese Perspektive allein weder möglich noch sinnvoll, da existenzielle Phänomene menschlichen Seins sich nicht mit einer Wissenschaftstheorie alleine hinreichend erklären lassen“ (JENNESSEN 2008, 21). Das Konzept der TZI entstand vor dem Hintergrund von Psychoanalyse, Humanistischer Psychologie und Existenzphilosophie. Die sich daraus ergebenden Perspektiven stellen bspw. bezüglich der Frage einer pädagogischen Haltung eine sinnvolle Ergänzung insbesondere des konstruktivistischen Ansatzes dar.

Im *dritten Kapitel* wird die Personengruppe der Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung definitorisch eingegrenzt. Mit Blick auf die Orientierung an der Schülerpersönlichkeit innerhalb der zweiten Hauptfragestellung werden spezifische Aspekte des Selbstkonzeptes des Personenkreises diskutiert. Den Hauptinhalt dieses Kapitels bildet die Sichtung existierender didaktischer Entwürfe mit Relevanz für die Personengruppe. Dieser Schritt ist erforderlich, um Anschlussmöglichkeiten des Konzeptes der TZI auf didaktischer Ebene zu ermöglichen. Zur theoretischen Fundierung der Schlüsselkategorie Vertrauen als wichtiges Auswertungsergebnis des im Rahmen dieser Arbeit erhobenen empirischen Materials wird anschließend die Vertrauens Theorie (SCHWEER 2010, 2008) vorgestellt.

Das *vierte Kapitel* widmet sich in der nötigen Ausführlichkeit dem Konzept der TZI. Auf der Seite der Psychologie werden Psychoanalyse und Humanistische Psychologie,

auf der Seite der Philosophie Existenzialismus, Phänomenologie und Humanismus als die TZI beeinflussend gekennzeichnet. Die Ausführungen zur TZI-Systematik im Hauptteil verdeutlichen die Werteorientierung in Gestalt der Axiome und Postulate, deren Umsetzung in Form der Interaktionsmethoden sowie die enge Bezogenheit von Haltung und Methode. Die Explikation des Menschenbildes auf der Basis der Humanistischen Psychologie erweitert die normativ-ethische Perspektive des zweiten Kapitels.

Im empirischen Teil der Arbeit werden die Hauptfragestellungen präzisiert sowie das methodische Vorgehen und die Durchführung der Untersuchung differenziert beschrieben. Da am Konzept der TZI orientierte unterrichtliche Angebote für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung bisher nicht existieren bzw. nicht dokumentiert sind, besteht die Notwendigkeit, diese über einen längeren Zeitraum zu etablieren. Das gesamte empirische Vorgehen orientiert sich am Ansatz der Handlungsforschung (LEWIN 1953), der zu Beginn des *fünften Kapitels* erläutert wird. Unter Beachtung von Aspekten der Unterrichtsentwicklung werden die Phasen der Lehrerqualifizierung und der sich anschließenden Realisierung des Unterrichtsprojektes nachgezeichnet. Neben Ausführungen zum Untersuchungsdesign und zur Methodentriangulation werden die einzelnen Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren differenziert dargestellt.

Das *sechste Kapitel* beinhaltet die Präsentation der Ergebnisse, die getrennt für die einzelnen Untersuchungsbereiche vorgenommen wird. Eine Verknüpfung der Ergebnisse im Sinne einer Methodentriangulation und die daraus resultierende Beantwortung der Forschungsfragen erfolgen im *siebenten Kapitel*. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse erfordern notwendiger Weise auch einen theoretischen Bezug. Dieser wird über die im Rahmen der Grounded Theory entwickelten Schlüsselkategorie hergestellt. Die Reflexion des eigenen empirischen Vorgehens beschließt dieses Kapitel.

Das *achte Kapitel* verknüpft die empirischen Ergebnisse mit metatheoretischen und didaktischen Aussagen. Dabei wird die spezifische Perspektive des Konzeptes der TZI eingenommen. In der Konkretisierung wird eine Reflexionshilfe für einen am Konzept der TZI orientierten Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung vorgelegt. Mit der Formulierung offener Forschungsbereiche wird die vorliegende Arbeit abgeschlossen.

2 Systemische, ökologische und konstruktivistische Rahmentheorien

Im vorliegenden Kapitel ist die wissenschaftstheoretische Verortung dieser Arbeit vorzunehmen. Dazu werden systemische, ökologische und konstruktivistische Rahmentheorien ausführlich erläutert.

In Abschnitt 2.4 erfolgen aufgrund der Fokussierung der Schülerpersönlichkeit Ausführungen zum Selbstkonzept sowie konstruktivistisch orientierte Überlegungen einer fraktalen Affektlogik.

Die Zusammenfassung bündelt die rahmentheoretischen Aussagen und expliziert das eigene theoretische Vorverständnis.

2.1 Einleitung

Eine wissenschaftstheoretische Grundlegung wird als notwendig erachtet, um das eigene theoretische Vorverständnis zu explizieren, das empirische Vorgehen zu begründen sowie hermeneutisch und empirisch gewonnene Erkenntnisse theoriegeleitet interpretieren zu können. Bevor dieses theoretische Fundament entfaltet wird, bedarf es einiger einleitender Bemerkungen. Wissenschaft sei hier verstanden als System der Erkenntnisgewinnung, die sich auf bestimmte Bereiche von Wirklichkeit und Realität bezieht (vgl. TSCHAMLER 1996, 16). Aus konstruktivistischer Sicht bezeichnet der Begriff „Realität“ die Welt, wie sie unabhängig von der menschlichen Erkenntnis existiert. Der Begriff „Wirklichkeit“ hingegen steht für die Ergebnisse von Erkenntnis und Erleben des Menschen hinsichtlich dieser Realität. Die terminologische Differenzierung leitet sich ab aus der Kernthese des Konstruktivismus, dass die Realität unserer Erkenntnis nicht bzw. nur eingeschränkt zugänglich sei. Solipsistische Positionen werden in der vorliegenden Arbeit nicht vertreten.

„...Wissenschaft und Wissenschaftstheorie ereignen sich nicht losgelöst von Personen, und der Anspruch auf Objektivität und Wertfreiheit ist auch im wissenschaftlichen Kontext nicht einlösbar“ (PALMOWSKI/HEUWINKEL 2000, 69). Es gilt also zunächst festzuhalten: Einerseits wird die Existenz einer realen Welt anerkannt, andererseits gelten mögliche Erkenntnisse über die Realität für den Verfasser dieser Arbeit als subjektiv und von wertorientierten Vorbedingungen geleitet. Mit dem hier vertretenen Verständnis trifft Wissenschaft keine „absolut wahren“ Aussagen, sondern rekuriert auf einen diesbezüglichen Konsens der wissenschaftlichen Gemeinschaft. Dieser Konsens und die damit zusammenhängenden Erkenntnisse sind abhängig von Grundannahmen über die Realität und diesbezügliche Prioritätensetzungen. Über Hypothesen und Theorien mün-

den diese letztlich in Paradigmen. Paradigmen sind übergreifende Theorien, über deren grundlegende Gültigkeit man sich allgemein verständigt hat. Aufgrund ihres Normcharakters stehen sie vor den Inhalten von Wissenschaft, Forschung und deren Interpretation bzw. sind ihnen übergeordnet. Sie gelten über längere Zeit, bis sie aufgrund neuer Erkenntnisse bzw. Schwerpunktsetzungen im wissenschaftlichen Diskurs in Frage gestellt und ggf. durch neue Paradigmen ersetzt werden (vgl. BERGEEST 1999, 154).

Aufgrund der geisteswissenschaftlichen Verortung der vorliegenden Arbeit werden die hier zu referierenden grundlagenwissenschaftlichen Aspekte prioritär aus diesem Blickwinkel gesehen und vorrangig mit pädagogischen, psychologischen und soziologischen Begrifflichkeiten versehen.

Zur Überwindung einer Defizitorientierung in der Körperbehindertenpädagogik haben systemische, ökologische und konstruktivistische Denkmodelle den bisher wohl bedeutsamsten wissenschaftstheoretischen Beitrag geleistet (vgl. HEDDERICH 2006, 159). Erste implizite Bezugnahmen zu benannten metatheoretischen Entwürfen finden sich bei HAUPT (1996), die sie im Rahmen einer subjekt- und ressourcenorientierten Diagnostik operationalisiert. BERGEEST subsumiert ausgehend von „Annahmen über selbstreferenzielle Prozesse“ (1999, 193 ff) zunächst unter dem Leitbegriff *Individuelles Wachstum* (2000, 244 ff) und später unter dem der *Konstruktion* Didaktiken, die auf der Grundlage systemischer und konstruktivistischer Theorien entworfen wurden. BOENISCH (2002) stellt Überlegungen zur Planung von Unterricht insbesondere aus radikal-konstruktivistischer Perspektive an. HAMMERSCHLAG-MÄSGEN (2003) und ORTLAND (2005) legen explizit konstruktivistisch argumentierende Konzeptionen bzw. förderpädagogische Implikationen vor. HANSEN (2002, 2006, 2010) unterbreitet Vorschläge einer *Unterstützenden Didaktik*, die sich „als ein reflexiv-eklektisches Konzept des Lehrens und Lernens auf konstruktivistischer Grundlage“ (2010, 2) artikuliert.

Öko-systemisch-konstruktivistische Theorien stellen bereits Verknüpfungen von Ansätzen auf unterschiedlichen Ebenen der Theoriebildung mit starker gegenseitiger Beeinflussung dar. Systemtheorien, die in ihren Ursprüngen nicht konstruktivistischer Natur sind, können als gegenstandsbezogene Theorien der Ebene der Objekttheorien betrachtet werden (3. Ebene der Theoriebildung), wohingegen der Konstruktivismus als epistemologische Theorie eine Metatheorie darstellt (4. Ebene der Theoriebildung) (vgl. WILLMANN 2010, 95 f; BERGEEST 2006, 34 f). Unter Berücksichtigung dieser Differenzen erscheint für die Erziehungswissenschaften eine Kombination beider Ansätze durchaus sinnvoll. Eine ökologisch orientierte Systemtheorie als entwicklungspsychologisches und sozialwissenschaftliches Modell der menschlichen Entwicklung erfährt durch die Implementierung konstruktivistischen Denkens eine erkenntnistheoretische Dimensionierung (vgl. HEDDERICH 2006, 155 ff). Eine der bedeutsamsten Gemeinsamkeiten zwischen Systemtheorie und Konstruktivismus (und damit wesentlicher Grund für die paradigmatische Bezugnahme durch die Körperbehindertenpädagogik) liegt in

der radikalen Abkehr von einer individuumszentrierten Sicht hin zu einem kontextuellen Verständnis menschlichen Verhaltens (vgl. WERNING 1996, 45).

Eine systemisch-konstruktivistische Perspektive liefert auch für die hier vorliegende empirische Studie eine viable wissenschaftstheoretische Basis. Insbesondere im Rahmen qualitativer Forschungsdesigns sind die subjektiven Sichtweisen der Interaktionspartner (in dieser Studie die subjektiven Wahrnehmungen der beteiligten Schüler und Lehrer bezüglich eines Unterrichts, der sich am Konzept der Themenzentrierten Interaktion orientiert) sowie der Beobachterstandpunkt des Verfassers von übergeordnetem Interesse.

Im folgenden werden Systemtheorie, ökologische Perspektiven und konstruktivistische Denkansätze in den hier relevanten Kernaussagen vorgestellt. Dabei beginnen die Ausführungen mit der Systemtheorie, da mit SCHMIDT (vgl. 1987, 12) die für den Konstruktivismus grundlegenden Überlegungen zu Selbstreferenz und Selbstorganisation von der Allgemeinen Systemtheorie inspiriert wurden. Bezüge der Vertreter des Radikalen Konstruktivismus (insbesondere MATURANA, VALERA, LUHMANN) sind ohne systemtheoretische Kenntnisse kaum nachvollziehbar. Ökologische Perspektiven erweitern systemisches Denken entweder in Richtung einer Hierarchisierung unterschiedlicher Systemebenen oder sind um eine Werteorientierung bemüht. Allgemeine und Körperbehindertenpädagogik greifen zur didaktischen Konzeptbildung auf konstruktivistische Theoriemodelle zurück. Aus diesem Grund werden im Anschluss zentrale Aussagen des Radikalen Konstruktivismus als Basis aktueller in Kapitel 3 darzustellender didaktischer Konzepte referiert. Daraufhin wird die Grundlegung der Systemtheorie auf den (Radikalen) Konstruktivismus durch LUHMANN erörtert. Aktuelle didaktische Konzepte fühlen sich stärker einem „gemäßigten“ Konstruktivismus verpflichtet. In der Regel wird darunter das „Entschärfen“ oder „Abfedern“ radikaler Positionen durch die stärkere Beachtung sozial-kultureller Kontexte verstanden (SIEBERT 2003; vgl. HANSEN 2010, 4 ff). Der Soziale Konstruktivismus der Bochumer Arbeitsgruppe (BAECKER ET. AL. 1992), der als ein Brückenschlag zwischen dem Radikalen Konstruktivismus und dem sozialen Konstruktionismus zu verstehen ist, bietet gute Anschlussmöglichkeiten an das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit. Die in Abschnitt 2.3.5 vorgestellte Individual- und Diskursethik (LINDEMANN 2006) birgt die Gefahr von Beliebigkeit und wertneutralem Pluralismus in sich. Nach Ansicht des Verfassers ist diese für pädagogische und sonderpädagogische Fragestellungen dringend ergänzungsbedürftig. Die starke Betonung der Haltung innerhalb der TZI, die auf dem Menschenbild der Humanistischen Psychologie basiert, könnte eine solche wertorientierte Konkretisierung bzw. Ergänzung darstellen. Diese Ergänzung erfolgt am Ende von Kapitel 4.

2.2 Systemtheoretischer Ansatz und ökologische Perspektive

2.2.1 Systemtheoretischer Ansatz

Verortung innerhalb der Rahmentheorien

Der systemtheoretische Denkansatz liefert aus wissenschaftlicher Perspektive verwertbare und anschlussoffene Antworten auf Sichtweisen bezüglich der Realität, die als zunehmend komplex beschrieben wird. In der Anerkennung von Vernetzung und zirkulärer Kausalität wird ein Vorteil systemtheoretischen Denkens gegenüber partikularisierenden und vornehmlich linear-kausal erklärenden Theorien gesehen. Durch die Übernahme in erziehungswissenschaftliche Kontexte werden durch die Fokussierung von Interaktionen, Interdependenzen und Beziehungen erweiterte Erklärungsmöglichkeiten gesucht (vgl. SPECK 1998, 101). Letztlich nimmt jedoch auch der systemtheoretische Ansatz Komplexitätsreduktionen vor und kann deshalb keinen Absolutheitsanspruch gegenüber anderen Theoriemodellen vertreten.

Systemtheoretische Grundbegriffe

Mit Blick auf einige ausschlaggebende Entwicklungslinien und Fachgebiete ist nicht von „der Systemtheorie“ zu sprechen, sondern von verschiedenen systemtheoretischen Ansätzen, die in den 1940er und 1950er Jahren ihren Anfang nahmen. Diese sind von ihren Ursprüngen her als anschlussoffen, interdisziplinär und vernetzt zu beschreiben (vgl. SPECK 1998, 101; HUSCHKE-RHEIN 1998, 14). HUSCHKE-RHEIN (1998, 216 f) schlägt für eine Verwendung in der Erziehungswissenschaft den Begriff ‚Systemansatz‘ und den Term ‚systemisch‘ vor.

Durch den Charakter einer „Grundwissenschaft“ (JENSEN 1999, 365) wird systemisches Denken aus den Wissensvorräten verschiedener Wissenschaftsdisziplinen gespeist und von ihnen gleichzeitig als Erklärungsmodell genutzt. VON SALDERN (vgl. 2010, 61) zählt folgende Anwendungsbereiche auf: Allgemeine Systemtheorie (VON BERTALANFFY), Physik (HEISENBERG, v. WEIZSÄCKER), Chemie (PRIGOGINE), Biologie (MATURANA, VALERA), Ökologie (VESTER), Kommunikation (BATESON, WATZLAWIK), Gestaltpsychologie (WERTHEIMER, KÖHLER), Soziologie (LUHMANN), Management (PROBST, GOMEZ) sowie Pädagogik (DILTHEY, PETERSEN, HUSCHKE-RHEIN).

Systemische Betrachtungen und Theoriebildungen stellen nicht mehr einzelne Phänomene, sondern ihre Vernetzung in ihren Mittelpunkt. Die Allgemeine Systemtheorie stellt dabei die Frage nach der Systembildung und den Systeme konstituierenden Verknüpfungsgraden ihrer Elemente (vgl. JENSEN 1999, 370). Die Komplexität der Welt und deren Reduktion werden dabei als Entstehungsgrund für Systeme angesehen (KRIEGER 1996). Systeme bilden demnach eine bestimmte Gestalt heraus, die durch Ordnungsaufbau die Reduktion einer äußeren Komplexität bewirkt. Der Preis für die Reduzierung dieser in der Welt vorzufindenden Komplexität besteht jedoch in einem systeminternen Komplexitätsaufbau. Diese Feststellung führt zu der scheinbar parado-

nen Aussage, dass nur Komplexität Komplexität reduzieren kann (EBD.). Die Frage, inwieweit ein so beschriebener komplexitätsreduzierender (genauer: komplexitätsübertragender) Systemaufbau in der realen Welt geschieht oder durch menschliche Kognitionen erzeugt wird, ist eine erkenntnistheoretische und soll im Abschnitt 2.3 zum *Konstruktivismus* einem Antwortversuch unterzogen werden.

Chaosforschung

Komplexität, deren Reduktion, aber auch Schwierigkeiten, das Verhalten von komplexen Systemen vorherzusagen, sind Betrachtungsgegenstände der Chaosforschung, die als „Allgemeine dynamische Systemtheorie“ ein Zweig der Systemtheorie ist (vgl. HUSCHKE-RHEIN 1998, 230). Die Entwicklung von Theorien komplexer, nicht-linearer Systeme sind zunächst als Teilgebiete von Mathematik und Physik zu begreifen. Unter dem Begriff „deterministisches Chaos“ ist die Tatsache zu verstehen, dass die Dynamik chaotischer Systeme zwar (physikalischen) Gesetzen unterliegt, andererseits jedoch empfindlich von den Anfangsbedingungen abhängt sowie irregulär und im Verhalten langfristig nicht bzw. nur mit Näherungen vorhersagbar erscheint (z.B. LORENZ 1963). Chaos (Instabilität) und Struktur (Stabilität) können Eigenschaften ein und desselben Systems sein. Systeme selbst stellen, wie oben dargestellt, Strukturierungen komplexer Zustände dar (vgl. KRIZ 1999, 23 ff). Nichtlineare dynamische Systeme können neben einem chaotischen Verhalten auch andere Verhaltensweisen zeigen, wie bspw. die Konvergenz in Richtung eines periodischen Zyklus‘ oder eines Ruhezustandes. Die Zustände bzw. finalen Endstrukturen, in deren Richtung dynamische Systeme konvergieren, werden *Attraktoren* genannt (z. B. Ruhezustand eines Pendels, Bénard-Instabilität; vgl. KRIZ 1999, 60). BERGEEST (1999, 2002) unternimmt mit Verweis auf HUSCHKE-RHEIN (1998) und LÜPKE (2001) den Versuch, den stark mathematisch-naturwissenschaftlich geprägten Begriff des Attraktors auf die Geisteswissenschaften zu übertragen. Er formuliert: „Attraktoren sind Strukturen, Muster, Gestalten, Ordnungen, auf die hin sich eine Systemdynamik entwickelt – z.B. sind Raumerfahrung, soziale Erfahrung, körperliche Lusterfahrung Attraktoren der menschlichen Entwicklung, die sich zu Bedeutungen für das Individuum verdichten“ (BERGEEST 2002, 7). Attraktoren in den Naturwissenschaften lassen sich mathematisch als ‚Phasenräume‘ beschreiben und nehmen damit hypothetischen Charakter an. Auch die eben beschriebenen Übertragungsversuche von den Naturwissenschaften in die Geisteswissenschaften haben ausschließlich hypothetischen Charakter.

Vor allem der Konstruktivismus und dessen Übertragung auf die Systemtheorie durch LUHMANN (1984, 1991) haben das systemische Denken stark geprägt bzw. verändert. Im Folgenden soll zunächst mit Bezug auf KÖNIG/ZEDLER (vgl. 2002, 173 ff) das spezifische Begriffssystem der Allgemeinen Systemtheorie in Form von sechs Thesen dargestellt werden (vgl. auch JENNESSEN 2008, 33 ff). Nachdem im Abschnitt 2.3.2 Grundbegriffe des Konstruktivismus referiert wurden, erfolgen im Abschnitt 2.3.3 die durch LUHMANN eingebrachten Spezifizierungen.

Sechs Thesen der Allgemeinen Systemtheorie

Die Thesen a (Element), b (Relation) und c (Umwelt) liefern „die drei Hauptbestandteile einer allgemeinen Systemdefinition“ (VON SALDERN 2010, 67). Die Thesen d, e und f geben weitere Eigenschaften von Systemen an (Steuerung).

a) Ein System ist definiert als eine Menge von Elementen.

Wie oben bereits erwähnt, wird die Reduktion von Komplexität (Negentropie) als Entstehungsgrund für Systeme angesehen. Durch Unterscheidung wird eine „geringere Menge von Elementen als ursprünglich gegeben“ abgegrenzt (KRIEGER 1996, 20). Die Elemente sind nicht ein für allemal gegeben, sondern die Perspektive des Beobachters entscheidet darüber, was als Element innerhalb eines Systems zu betrachten ist.² Erst in Abschnitt 2.2 ist zu diskutieren, ob die für eine Unterscheidung notwendigen Differenzen als Ergebnis eines selbstorganisierten Evolutionsprozesses oder als Ergebnis von Wirklichkeitskonstruktionen anzusehen sind.

Die Menge der Elemente genügt jedoch nicht, um ein System zu konstituieren. Für eine Abgrenzung müssen die Elemente bestimmte Relationen untereinander eingehen (KRIEGER 1996).

b) Systeme sind durch Wechselbeziehungen zwischen den Elementen gekennzeichnet.

Die Elemente eines Systems sind durch Wechselbeziehungen auf eine bestimmte Art und Weise untereinander geordnet. Im Gegensatz zu klassischen Kausalitätsmodellen geht die Systemtheorie von *zirkulären* und in sich selbst zurücklaufenden Wechselbeziehungen aus. Prozesse der Wechselwirkung werden als *rekursiv* aufgefasst: Nachfolgende Operationen greifen stets auf die Ergebnisse vorhergehender Operationen zurück, wodurch diese auf die jeweils nachfolgenden verweisen (vgl. JENNESSEN 2008, 34). Da das System sich vor allem aus der Organisation seiner Elemente konstituiert, müssen diese Elemente nicht zwingend dinghaft sein (KRIEGER 1996).

Durch die Abgrenzung von Elementen (a) wird Komplexität also reduziert; durch die Strukturierung der Elemente (b) wird sie wieder gesteigert. Die Organisation des Systems als zusammengesetztes Ganzes macht es zu mehr und zugleich weniger als die Summe seiner Teile (vgl. KRIEGER 1996, 20 f).

c) Systeme sind von der Umwelt abgegrenzt.

Wie unter a) bereits festgestellt, ist ein wichtiger Grundsatz systemtheoretischen Denkens die Differenz. Durch Differenz grenzen sich Elemente ab und aufgrund ihrer Organisiertheit lassen sie sich als Systeme betrachten. Aufgrund der wichtigen Differenz zwischen System und Umwelt lässt sich die Systemtheorie auch als Differenztheorie bezeichnen (REISER 2010). „Es ist ebenso die Organisation des Systems und nicht ir-

² Das Zellplasma kann als Element des umfassenderen Systems Zelle betrachtet werden. Aus einer anderen Perspektive kann es als eigenes System aus weiteren Elementen bestehend angesehen werden (vgl. VON BERTALANFFY 1949, 42).

gendwelche physikalische Eigenschaft, wie Hülle, Gehäuse, Membran, Haut, Mauern, Grenzposten usw., die das System von der Umwelt abgrenzt und somit die System/Umwelt-Differenz aufrechterhält“ (KRIEGER 1996, 21). Da ein System seine eigenen Elemente einschließt, schließt es damit die Umwelt aus. Das was nicht zum System gehört, was außerhalb des Systems liegt, ist die Umwelt. System und Umwelt unterscheiden sich also grundlegend und gehören ebenso zusammen. Aus den Naturwissenschaften stammt die Differenzierung zwischen geschlossenen und offenen Systemen. Bei geschlossenen Systemen erklärt sich der Zustand des Systems (fast) ausschließlich aus dem System selbst heraus (KÖNIG/ZEDLER 2002). Sie gelten als autonom, jedoch nicht als abgeschlossen, da eine vollständige Isoliertheit des Systems von seiner Umwelt als nicht möglich angenommen wird. Offene Systeme stehen in einem permanenten Austausch mit der Umwelt und gelten daher als besonders umweltabhängig. Die hier beschriebene Dichotomie wird vor allem in der neueren Systemtheorie teilweise aufgelöst, als dass sie sich darstellt als „eine Theorie der Beziehungen zwischen System und Umwelt in dem Sinne, als sie die herkömmliche analytische Isolierung von Einzelsystemen überwinden will und Systeme immer nur im Zusammenhang mit ihrer jeweiligen Umwelt zu erfassen sucht“ (WILLKE 2000, 51). Die Frage der System-Umwelt-Beziehung erfährt für lebende Systeme zunächst einen Antwortversuch durch den Begriff der *Selbstorganisation*³. Selbstorganisierende Systeme haben nach KROHN/KÜPPERS (1992, 23; vgl. VON SALDERN 2010, 85) drei Eigenschaften:

- Sie sind geschlossen hinsichtlich ihrer Operationen. Dies trennt sie von ihrer Umwelt.
- Sie sind offen für Energie, Materie und Information. Damit sind diese Systeme sensibel für Einflüsse und Störungen.
- Die operationale Geschlossenheit muss über die Zeit hinweg immer wieder reproduziert werden.

Bezüglich der hier zu beschreibenden System-Umwelt-Relation kann mit HUSCHKE-RHEIN (1998, 14) zusammengefasst werden: „Lebende Systeme sind ‚operational geschlossen‘ aber ‚energetisch offen‘, d.h. sie sind ihrer Umwelt gegenüber für die Aufnahme von *Informationen, Energie und Materie* offen, aber die Maßstäbe für die Verarbeitung setzen sie selbst“ (Hervorhebung i. O.).

d) Systeme sind hierarchisch gegliedert.

Die hierarchische Gliederung von Systemen ergibt sich aus der Möglichkeit, dass deren Elemente eigene Systeme darstellen und ihrerseits aus Elementen einer anderen Stufe bestehen können. Interne Komplexität eines Systems vorausgesetzt bedeutet Hierarchisierung eines Systems dessen Untergliederung in Subsysteme. Einerseits dient die Herausbildung von Subsystemen der Komplexitätsreduktion und damit der Systemstabilisierung.

³ HUSCHKE-RHEIN (1998, 14) bezeichnet *Selbstorganisation* als den wichtigsten Grundbegriff systemischen Denkens. Auf die Steigerung der These der Selbstorganisation zur These der Autopoiese bei MATURANA und LUHMANN wird im Kapitel 2.3 eingegangen.

tät (vgl. VON SCHLIPPE/SCHWEITZER 2000, 57), andererseits bedeutet Komplexität die Existenz verschiedener Operations- und Handlungsmöglichkeiten. Das System weist somit Kontingenz auf. Kontingenz bezeichnet im systemtheoretischen Sinne das „Auch-anders-möglich-Sein“ des Seienden und ist „durch die Negation von Unmöglichkeit und Notwendigkeit definiert“ (LUHMANN 1975, 171).

Die Etablierung neuer System-Umwelt-Differenzen innerhalb eines Ursprungssystems führt zur Ausdifferenzierung und damit zur Bildung von Subsystemen. Diese können „der Umwelt anderer Subsysteme zugeschlagen oder als Ausschnitt einer umfassenden Struktur aufgefasst“ werden (MÜLLER 1996, 207). Der Ansatz von BRONFENBRENNER (1981), der ein Modell einer hierarchischen Gliederung von Systemen vorlegt, wird im Abschnitt 2.2.2 eingehender betrachtet.

e) Systeme sind durch Emergenz gekennzeichnet.

Selbstorganisierende Systeme mit zunehmender Komplexität und damit auch Kontingenz erreichen Punkte, an denen sie zu einer höheren Ebene der inneren Organisation „springen“. In Ergänzung zu den Ausführungen unter c) wird unter *Selbstorganisation* ein „Prozess verstanden, der durch das kooperative Wirken von Teilsystemen zu komplexeren Strukturen des Gesamtsystems führt“ (EBELING 1989, 17). Damit ist Selbstorganisation als Elementarprozess der *Emergenz* anzusehen. Emergenz bezeichnet die selbst organisierte, sprunghafte Entstehung neuartiger Ordnungsprinzipien innerhalb eines Systems (vgl. KRIEGER 1996, 31). Diese neuen Qualitätsstufen sind i.d.R. nicht aus den Eigenschaften der darunter liegenden Ebenen erklärbar. Durch mikroskopische Wechselwirkungen entsteht auf einer makroskopischen Ebene eine neue Qualität, die nicht aus den Eigenschaften der mikroskopischen Bestandteile ableitbar ist, lediglich aus deren Interdependenzen. Emergente Prozesse werden häufig als unerwartet und überraschend empfunden (vgl. KROHN/KÜPPERS 1992, 389).

f) Systeme tendieren zu einem Gleichgewichtszustand (Homöostase)

Der Eigenschaft Homöostase liegt die Frage nach der Systemstabilität und deren Störung zugrunde. KÖNIG/ZEDLER (vgl. 2002, 175) differenzieren drei verschiedene Arten von Gleichgewichtszuständen:

- statisches Gleichgewicht: Durch eine fixierte Anordnung von Systemelementen konvergiert der Systemzustand unabhängig von jeder Störung zu einem Gleichgewicht.
- periodische Schwankungen: Ein System schwankt periodisch zwischen verschiedenen Grenzwerten.
- dissipative Strukturen: Der Systemzustand läuft aufgrund von Reibungsverlusten auf einen Ruhepunkt zu.

Systeme bewegen sich also auf Soll- bzw. Zielgrößen hin. Für chaotische Systeme wurden diese bereits als Attraktoren gekennzeichnet. Systemoperationen werden unter-

nommen, um die Systemwerte in Richtung dieser Soll- und Zielgrößen stabil zu halten bzw. anzugleichen. Sollwerte können mechanischer, genetischer oder soziokultureller Natur sein.

Diese bisher benannten Thesen lassen sich mit KRIEGER (vgl. 1996, 12) zu folgender Definition des Begriffes *System* zusammenführen: Ein System besteht aus *Elementen*, die in bestimmten *Relationen* zueinanderstehen und sich damit von der *Umwelt abgrenzen*. Die Elemente und ihre Beziehungen ermöglichen bestimmte und u.U. *emergente* Operationen oder Prozesse mit der Tendenz zu einem *Gleichgewichtszustand*.

Kritik

Trotz der vielversprechenden Verlagerung der Schwerpunktsetzung der Systemtheorie auf die zirkuläre und multikausale Vernetzung einzelner Faktoren ergeben sich mit KÖNIG/ZEDLER (vgl. 2002, 181 f) vor allem mit Blick auf die Allgemeine Systemtheorie folgende Kritikpunkte:

- 1) Die Idee von der Systemtheorie als Universalwissenschaft verwischt einerseits zentrale Unterschiede zwischen technischen, biologischen, ökologischen, sozialen und politischen Systemen. Andererseits erhält die Theorie somit einen relativ hohen Abstraktionsgrad oder aber muss bestehende komplexe Systeme derart vereinfachen, dass Praxisanwendungen durch Komplexität oder Reduktionismus stark erschwert werden.
- 2) Die Übertragung von gewonnenen Erkenntnissen aus den Naturwissenschaften auf die Sozialwissenschaften werfen einige Probleme auf. Aufgrund der zunehmenden Komplexität und Bedeutungsgebung innerhalb menschlicher und sozialer Systeme erscheint eine einfache Übertragung grundsätzlich zweifelhaft. Der Wert von Mathematisierung und (vor allem in der älteren Systemtheorie) Verwendung von Begrifflichkeiten aus der Kybernetik wird ebenfalls angezweifelt. Die Ausblendung subjektiver Faktoren, der Person an sich erschwert den Anschluss der Systemtheorie an andere Modelle menschlicher Entwicklung.
- 3) Der Systemtheorie fehlt ein Instrumentarium für die Anwendung in konkreten Grupsituationen. Die Forderung, nicht nur einen, sondern viele Faktoren in sozialen Systemen zu berücksichtigen, erscheint trotz seiner Einsichtigkeit trivial und wenig operationalisiert.
- 4) Die Zuschreibung der Eigendynamik von Systemen scheint auch oder gerade wegen der Zuhilfenahme konstruktivistischer Konzepte zu vergessen, dass auch der Systemgedanke ein Modell des Menschen darstellt, Realität zu beschreiben. Systemen wird eine Allmacht zuerkannt, die sie aus konstruktivistischer Sicht nicht haben können, da sie lediglich Konstrukte sind.

2.2.2 Die ökologische Perspektive

Verortung innerhalb der Rahmentheorien

Der bisher beschriebene systemische Denkansatz bezieht sich vor allem auf Elemente und Relationen innerhalb von Systemen und deren Abgrenzung von ihrer Umwelt. Ökologische Perspektiven suchen den systemischen Begriff erweiternd entweder vor einem sozio-psychologischen Hintergrund nach übergeordneten Zusammenhängen und Vernetzungen zwischen verschiedenen Systemen unterschiedlicher Hierarchiestufen (BRONFENBRENNER 1981) oder aus einer humanistisch-heilpädagogischen Werteorientierung heraus neue Orientierungsgrößen für lebensweltliche Zusammenhänge (SPECK 2008). In Bezug auf sozial- und erziehungswissenschaftliche Fragestellungen besteht die wichtigste Gemeinsamkeit beider Ansätze in der Kontextualisierung menschlichen Verhaltens, wohingegen sich Unterschiede in der Reichweite aufzeigen lassen (vgl. WILLMANN 2010, 96).

Die ökologische Perspektive von SPECK

SPECK (1998, 2008) grenzt die Begriffe *ökologisch* und *systemisch* wie folgt voneinander ab: Der Terminus *systemisch* wird eher deskriptiv gesehen und steht für die Binnenbeziehungen sozialer Gruppen sowie für den Aspekt der Differenz zur Umwelt, mit der das System in Wechselwirkung steht. Der Begriff *ökologisch*, den SPECK vor allem normativ fasst, betont stärker ganzheitliche Zusammenhänge. Der Autor schöpft den ökologischen Ansatz aus der humanistisch-heilpädagogischen Denktradition. Er leitet den Begriff aus dem griechischen Wort „oikos“ ab, das für „Haus“ oder „Heim“ steht. Aus dem „Ich denke“ als „Primärinstanz“ wird die „primäre Achtung vor den anderen“ und vor der „Natur als gemeinsame Lebensbasis“. „Man könnte vom guten Haus für alle reden (oikos)“ (SPECK 1999, 27 f). Damit betont SPECK den Aspekt der Zugehörigkeit vor dem der Eigenständigkeit („relative Autonomie, d.h. in Interdependenz“ EBD. 28). Ganz im humanistischen Sinne sieht er den Prozess der Erziehung auch als Verwirklichung von Werten an und gibt vor diesem Hintergrund dem Begriff *ökologisch* benannte normative Orientierung. „Der in ökologisch steckende Wert ist das ‚Behaustsein‘ oder das ‚Heimisch-werden‘ des Menschen. ‚Ökologisch‘ meint also etwas Wertbezogenes oder Normatives. Es ist auf eine bessere Zukunft gerichtet. Es schließt aber auch das gute Wirtschaften ein, also den ökonomischen Aspekt, ohne dass dieser bestimmend wird“ (EBD.).

Mit Bezug auf LUHMANN vertieft SPECK (vgl. 1998, 284; 2008, 265) seine, die Begriffe *systemisch* und *ökologisch* differenzierende, Sichtweise (siehe Abb. 2.1).

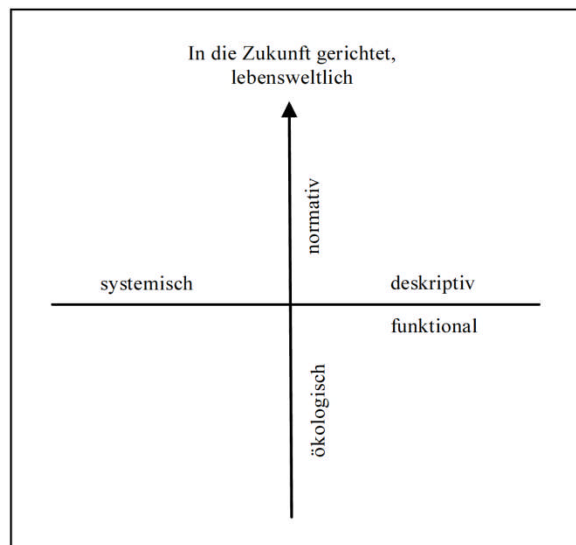


Abb. 2.1: Systemisch-ökologischer Achsenbegriff (in Anlehnung an SPECK 1998, 284; 2008, 265)

Der *systemische* Ansatz bildet die horizontale Ebene des Begriffsverständnisses. Es werden Ist-Zustände gegebener Verhältnisse insbesondere bezüglich „Interaktionen, Konstellationen und Dynamismen“ (SPECK 2008, 264) innerhalb sozialer Gruppen (z.B. innerhalb einer Familie oder Schulklasse) *deskriptiv* erfasst. Einheit und Differenz von System und Umwelt werden im Sinne eines *funktionalen* Zusammenhanges dargestellt (z.B. Ausmaß und Funktionalität sozialer Interaktion und Partizipation als Ergebnis der System-Umwelt-Auseinandersetzung). Die ökologische Fragestellung wird in diesem Verständnis „quer zur systemtheoretischen“ gesehen und deshalb vertikal abgebildet. Aufgrund ihrer ethischen Dimensionierung (Lebenswerte, Lebensqualität) ist sie stets auch *in die Zukunft gerichtet*. Ethische Fragestellungen bezüglich des „Erlebens der eigenen Lebenswelt“ (EBD.) orientieren sich an bzw. suchen nach Werten, sind also *normativ*. In einer als selbstreferenzielles System zu beschreibenden Gesellschaft seien immer auch ökologische (also normativ-ethische) Kommunikationen zu führen (über das Alltagserleben und Wirksamwerden sozialetischer Normen wie z.B. Solidarität). Mit den Begriffen *öko-systemisch* oder *systemisch-ökologisch* wird die Verbindung beider Dimensionen ausgedrückt, die jedoch die jeweiligen Unterschiede nicht aufhebt, sondern einschließt. Beide Begriffe haben das Verhältnis des Einzelnen und größeren Ganzen (Umwelt) im Blick und betonen, dass das Einzelne nur in seinen Zusammenhängen zu beschreiben und zu bewerten ist (vgl. SPECK 1998, 283 f; 2008, 264 ff).

Die ökologische Perspektive von BRONFENBRENNER

Eine andere ökologische Perspektive nimmt BRONFENBRENNER (1981) ein, der eine an Systemübergängen orientierte Entwicklungstheorie vorlegt. Entwicklung wird definiert als „dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt

und sich mit ihr auseinandersetzt“ (EBD. 19). In Analogiebildung zum aus der Biologie stammenden Begriff *Ökologie* (HAEKEL 1866) wird menschliche Entwicklung erklärt „mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem Individuum einerseits und sozialen und materialen Beziehungen und Bedingungen der Lebensbereiche andererseits“ (HEDDERICH 2006, 156 f). Damit wird primär auf den biologisch-naturwissenschaftlichen Begriff der Anpassung zwischen Organismus und Umwelt rekurriert. Die konstruktivistische Orientierung des Theoriegebäudes wird deutlich, denn BRONFENBRENNER (vgl. 1981, 20) betont, dass für die menschliche Entwicklung die Umwelt bedeutsam ist, wie sie wahrgenommen wird, nicht wie sie „objektiv“ existieren könnte. Somit ist der Entwurf auch als sozialwissenschaftliche Perspektiverweiterung konstruktivistischen Denkens deutbar (vgl. HEDDERICH 2006, 156).

Ausgangspunkt des Entwurfes ist der Prozess der gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und seinen unmittelbaren Lebensbereichen, eingebettet in die Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und die Beeinflussung durch größere Kontexte. Die sich in Entwicklung begriffene Person wird als wachsende dynamische Einheit begriffen, die Einflüsse auf ihre Umwelt ausübt und von ihr beeinflusst wird. Diese gegenseitige Beeinflussung von Person und Umwelt kennzeichnet BRONFENBRENNER (vgl. 1981, 38) als *Reziprozität*. Um die Komplexität der theoretischen Analyse zu reduzieren, werden die unmittelbaren Lebensbereiche, das weitere Umfeld sowie deren Wechselwirkungen von BRONFENBRENNER als vier ineinander geschachtelte, konzentrische Systemebenen dargestellt:

1. „Ein **Mikrosystem** ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt“ (BRONFENBRENNER 1981, 38; Hervorhebung J. T.).
2. „Ein **Mesosystem** umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist...“ bzw. Mitglieder (auch unterschiedlicher) mikrosystemischer Kleingruppen mitwirken. „Ein Mesosystem ist somit ein System von Mikrosystemen“ (BRONFENBRENNER 1981, 41; Hervorhebung J. T.).
3. „Unter **Exosystem** verstehen wir einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden“ (BRONFENBRENNER 1981, 42; Hervorhebung J. T.).
4. „Der Begriff des **Makrosystems** bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niederer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien (BRONFENBRENNER 1981, 42; Hervorhebung J. T.).

Kritik

Die skizzierten vier Ebenen ökosystemischer Betrachtung können lediglich Analysehilfen bei der Betrachtung der komplexen Zusammenhänge zwischen Systemen und Subsystemen unterschiedlicher Abstraktionsstufen darstellen. Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem beeinflussen einander stark; sie bilden keine konstanten Ebenen, sondern beeinflussen Entwicklungsprozesse in unterschiedlichen Relationen. „Nachhaltige Entwicklungen des einen führen zu mehr oder weniger starker Mitentwicklung (Koevolution) des anderen Systems“ (SANDER 1999, 43). Bereits auf den Ebenen des Mikro- bzw. Mesosystems werden die Grenzen des Modells, die durch die drastische Komplexitätsreduktion entstehen, deutlich. Es wird nicht klar, ob Personen mit ihren Kenntnissen, Einstellungen, innerpsychischen Prozessen, Fantasien, Übertragungen etc. oder ihre äußerlich wahrnehmbaren Kommunikationen als Systemelemente angesehen werden. Jede Person ist zu einem gegebenen Zeitpunkt und über die Lebensspanne hinweg unterschiedlich intensiv in eine Vielzahl von Mikrosystemen eingebunden. Derartige mehrdimensionale Überlappungen vermag der Entwurf nicht zu erfassen. Erscheinungen der Wirklichkeit können bereits auf der Mikrosystemebene derart komplex sein, dass die alleinige Benennung der Systemebene bspw. für empirische Erhebungen wenig hilfreich erscheint. Auf den Exo- und Makrosystemebenen werden gesellschaftliche Machtmechanismen weitestgehend außer Acht gelassen und berücksichtigen somit soziale Wirklichkeit nur bruchstückhaft. Auf der Grundlage der bisherigen Aussagen erscheint der Entwurf BRONFENBRENNERS für das Verständnis und die Sichtung didaktischer Entwürfe, für den Versuch einer Passung zwischen dem Konzept der Themenzentrierten Interaktion und aktuellen Didaktiken sowie für die geplante empirische Erhebung eher als ungeeignet.

Die Systemtheorie verhilft dazu, auch schulische Wirklichkeit angemessener zu beschreiben. Unterricht wird in seiner Komplexität nicht mehr nur reduziert. Zusammenhänge, Beziehungen und Wechselwirkungen können stärker berücksichtigt werden. Monokausales Denken im Sinne eines deterministischen Input-Output-Gefüges wird ersetzt bzw. erweitert durch die Vorstellung einander zirkulär beeinflussender Prozesse. Diese komplexen Wechselbeziehungen gedanklich (bspw. für Unterrichtsplanung und –analyse) zuzulassen, erscheint als klarer Fortschritt, sie empirisch zu erfassen als Herausforderung. Eine ökologische Perspektive im Sinne einer ethischen Orientierung erscheint notwendig, um Fragen einer Werteorientierung von Lehr-Lernprozessen beantworten zu können. Der systemische Blick ist auf das Verbindende, die Verknüpfungen gerichtet, auch oder vor allem unter ethischen Gesichtspunkten. Gleichzeitig ist bereits deutlich geworden, was unter der Berücksichtigung konstruktivistischen Denkens noch stärker hervortreten wird: Die Systemtheorie ist vor allem auch eine Differenztheorie. Systeme bilden sich heraus aufgrund von Unterschieden. Unterschiede und ihre Entwicklung auch in Lehr-Lernprozessen zuzulassen – diese Aussage lässt sich als weitere Ableitung der bisherigen Ausführungen festhalten.

2.3 Konstruktivismus

2.3.1 Einleitung

Verortung innerhalb der Hintergrundtheorien

Konstruktivistische Entwürfe beschäftigen sich mit erkenntnistheoretischen Fragestellungen und gehen damit ein in die seit Anbeginn der Menschheit bestehende Tradition philosophischen Fragens nach der Stellung des Menschen in der Welt und insbesondere danach, inwieweit der Mensch in der Lage ist, diesbezüglich verbindliche Aussagen zu treffen⁴. Die systemischen Denkansätze, wie sie bisher ausgeführt wurden, lassen sich wissenschaftssystematisch nach WILLMANN (2010, 97) als gegenstandsbezogene Theorien dem Bereich der *Ontologie* zuordnen. In der *Ontologie* als der Lehre vom Sein (vgl. KRON 1999, 122) werden Grundstrukturen der Realität untersucht. In diesem Sinne kann man Systeme als etwas real Gegebenes interpretieren; Systemtheorien setzen sich mit der Entstehung, dem Aufbau, der Abgrenzung von Systemen und deren Ökologie auseinander. Konstruktivistische Theorien hingegen verfolgen *epistemologische* Fragestellungen. *Epistemologie* im hier vertretenen Verständnis fragt einerseits nach den Erkenntnis erzeugenden Denkprozessen, „...rückt also die Genese der Erkenntnis ins Zentrum“ (KRON 1999, 86). Wissenschaftliche Erkenntnis wird als ein Bereich menschlicher Erkenntnis angesehen und die Fähigkeit dazu als Grundpotenzial eines jeden Menschen anerkannt. Zu dieser Bestimmung der Erkenntnistheorie als Prozess gehört andererseits eine „kritische Rechtfertigung der Bedingungen möglicher Erkenntnis“ (HABERMAS 1973, 15), d.h. nicht nur die Frage, wie Wissen zustande kommt, sondern auch die Frage, welche Art von Zweifel an welcher Art von Wissen grundsätzlich bestehen kann, tragen zu einer kritischen Positionierung bei (vgl. KRON 1999, 84). Als Grundmotiv des Konstruktivismus kann bereits an dieser Stelle eine teilweise radikale erkenntnistheoretische Skepsis benannt werden (z.B. „Skeptische Tradition“ bei VON GLASERSFELD 1992). Die Übertragung erkenntniskritischen Denkens auf systemische Ansätze verfolgt erstens den Sinn, systemtheoretische Konstrukte auf ihren Abbildungscharakter bezüglich der Realität hin zu untersuchen. Aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive formuliert MATURANA (1982, 175): „Ein System ist nicht etwas, das dem Beobachter präsentiert wird, es ist ein Etwas, das von ihm erkannt wird“. Zweitens bedient sich der Konstruktivismus systemtheoretischer Annahmen, denn „...die Konstruktion von Realität [verweist, J.T.] stets auf ein System [...], das mit seinen Operationen diese Konstruktionsleistung vollzieht“ (BARDMANN/LAMPRECHT 1999, Stichwort: Konstruktivismus). Der Konstruktivismus vermag also mit Hilfe der Systemtheorie Wirklichkeit konstruierende Systeme zu unterscheiden und zu bezeichnen (vgl. JENNESSEN 2008, 38). In Abschnitt 2.3.3 wird die Systemtheorie LUHMANNs als Verknüpfung systemischen und konstruktivistischen Denkens und damit als postontologische Theorie zu kennzeichnen sein.

⁴ Zu konstruktivistischen Positionen vor der Neuzeit vgl. VON GLASERSFELD 1996

Um im kommenden Abschnitt Gründe für die Attraktivität einer aktuellen Konstruktivismusrezeption anführen zu können und bevor danach auf unterschiedliche Positionen eingegangen wird, sollen an dieser Stelle zum besseren Verständnis und um eine stringente und logische Argumentation zu erhalten, bereits die wesentlichen Grundaussagen konstruktivistischen Denkens angeführt werden. Wie im Folgenden noch auszuführen sein wird, ist konstruktivistisches Denken nicht als einheitliche Theorie, sondern als verschiedenartig in Bezug auf Positionen, Begrifflichkeiten und Zugänge zu kennzeichnen (vgl. HANSEN 2010, 3). HEDDERICH (vgl. 2003, 25) führt für diese Differenziertheit die Bezeichnungen *paradigmatischer Diskurs* bzw. *Diskussionszusammenhang* an. Konstruktivistische Ansätze lassen sich einerseits auf eine weitreichende philosophische Tradition mit Beginn bei den *Skeptikern* der griechischen Antike, vor allem aber von BERKELEY, DESCARTES bis zu KANT zurückführen (GLASERSFELD 1996). Andererseits verweist die erkenntniskritische Position des ‚modernen‘ Konstruktivismus auf Beiträge sehr unterschiedlicher Wissensgebiete, wie Physik (insbes. Quantentheorie, Relativitätstheorie), Biologie (insbes. Neurobiologie), Psychologie, Kybernetik, Soziologie, Sprachwissenschaft und Pädagogik und ist damit wie die Systemtheorie, die ihrerseits von manchen Autoren als eine der Grundlagen des Konstruktivismus angesehen wird (SIEBERT 2003), multiperspektivisch angelegt. Die jeweiligen Einzeldisziplinen unterscheiden sich durch ihre spezifischen theoretischen Problemstellungen; die Gemeinsamkeit besteht in folgenden erkenntnistheoretischen Grundüberzeugungen (vgl. VON AMELN 2004, 3; DE HAAN/RÜLCKER 2009, 7; HEDDERICH 2003, 25; HANSEN 2010, 3):

- Die vom Menschen erlebte Wirklichkeit ist kein passives Abbild der Realität, sondern Produkt eines aktiven Erkenntnisprozesses.
- Der Mensch entwirft eigene Wirklichkeitskonstruktionen über die Welt in Abhängigkeit von seinem Wahrnehmungsapparat, seinen kulturellen Gegebenheiten und individuellen Erfahrungshintergründen. Wirklichkeit ist somit beobachterabhängig.
- Über die Übereinstimmung zwischen subjektiver Wirklichkeit und objektiver Realität lassen sich keine gesicherten Aussagen treffen.

Zur Attraktivität des Konstruktivismus und zur Bedeutung für die Erziehungswissenschaft

Es gilt in einem kurzen Exkurs zu klären, warum konstruktivistische Theorien gerade seit Ende des 20. Jahrhunderts insbesondere in den Erziehungswissenschaften für die metatheoretische Fundierung pädagogischer Prozesse herangezogen werden. DE HAAN/RÜLCKER (2009) sehen die Ursache in den grundlegenden Veränderungen moderner Gesellschaften im Übergang von der Ersten zur Zweiten Moderne⁵ und führen damit in der Endkonsequenz sozio-kulturelle und sozio-ökonomische Argumente für die Veränderung epistemologischen Denkens an. Aus einer philosophischen Perspektive

⁵ Der Begriff *Zweite Moderne* wird u.a. von BECK (1996) vorgeschlagen, wohingegen bspw. WELSCH (1992) den Begriff *Postmoderne* favorisiert.

formuliert WELSCH (1992, 36) Skepsis, Abkehr und Enttäuschung gegenüber den sog. „Metaerzählungen“ bzw. „Großen Entwürfen“, wie „Emanzipation durch Wissenschaft in der Aufklärung, Teleologie des Geistes im Idealismus, Befreiung der Menschheit durch die Revolution des Proletariats im Marxismus, Beglückung aller durch Reichtum im Kapitalismus, endgültige Problemlösung durch Informationsmaximierung im Technologischen Zeitalter“. Die massive Erosion der Fundamente der Ersten Moderne, die mit der Industrialisierung im 17./18. Jahrhundert ihren Anfang nahm, wie Nationalstaat, Vollbeschäftigung, unbegrenzte Ressourcen, Naturbeherrschung und Sicherheit in den ökonomischen Entwicklungen führen zu den wie folgt zu beschreibenden Unsicherheiten und Instabilitäten (vgl. DE HAAN/RÜLCKER 2009, 14 ff; BECK/BONB/LAU 2001, 13 ff):

- Verlust generalisierbarer Einsichten und Erklärungen
- Verlust der Gewissheit, es gebe eine universelle Verständigung und Beantwortung menschlichen Fragens und Suchens
- Verlust der Idee der Kontrollierbarkeit
- Auflösung bisher fundamentaler Unterscheidungen und Grenzen
- Anstieg an Unsicherheit, insbesondere aufgrund der Schwierigkeit, eindeutige und verlässliche Nachfolgestrukturen und Lösungen zu finden
- Tendenz zur Individualisierung und damit verbundene Zunahme der Ambivalenz zwischen Entscheidungsfreiheit und Entscheidungszwang: auf das einzelne Individuum bezogene Chance und Notwendigkeit der Wahl und Entscheidung in immer mehr Lebensbereichen (z.B. Lebenspartner, Wohnort, Freizeitgestaltung) vs. sozio-ökonomische und bildungspolitische Determinierung (z.B. Milieuzugehörigkeit, eigene monetäre Ressourcen, Druck der sozialen Gruppe)
- unter erziehungswissenschaftlicher Perspektive: Veränderung der Anforderungen an eine moderne Schule aus Sicht der Arbeitswelt verbunden mit der Aufgabe, ihre Abgänger nicht mit starrem Faktenwissen, sondern mit flexiblen und an sich ständig wandelnde Bedingungen anschlussfähige Kompetenzen auszustatten
- zunehmende Wahrnehmung von Paradoxien, Antinomien und Dilemmata in pädagogischen Kontexten (REISER 2006)

Diese Unsicherheit bezüglich einer angemessenen und vor allem verbindlichen Beschreibbarkeit von Wirklichkeit führt zu einer Pluralität von Meinungen, Einstellungen und Theorien nicht zuletzt auch in den Erziehungswissenschaften. Eine mögliche Antwort auf die Einsicht in die Vielfalt möglicher Weltzugänge liegt in aktuellen paradigmatischen Forderungen, wie bspw. den eigenen Verstand zu gebrauchen, den Umgang mit Unsicherheiten zu lernen, sich ein eigenständiges Urteil zu bilden und autonom zu handeln. Im Konstruktivismus wird eine multiperspektivische Erkenntnistheorie gesehen, die Individualisierung und Pluralität der Positionen nicht reduziert, sondern Vielschichtigkeit und Komplexität (zumindest bis zu einem gewissen Grad) erhält, sowie

Angebote einer adäquaten Bearbeitung unterbreitet (vgl. DE HAAN/RÜLCKER 2009, 17). SIEBERT (2003, 15) deutet den Konstruktivismus als einen „Beitrag zu einem *Paradigmenwechsel*, zu einer Wende von einer *normativen* zu einer *interpretativen Weltanschauung*“ (Hervorhebung i. O.). Folgende stichwortartige und polarisierende Gegenüberstellung bündeln und erweitern die bisherigen Aussagen:

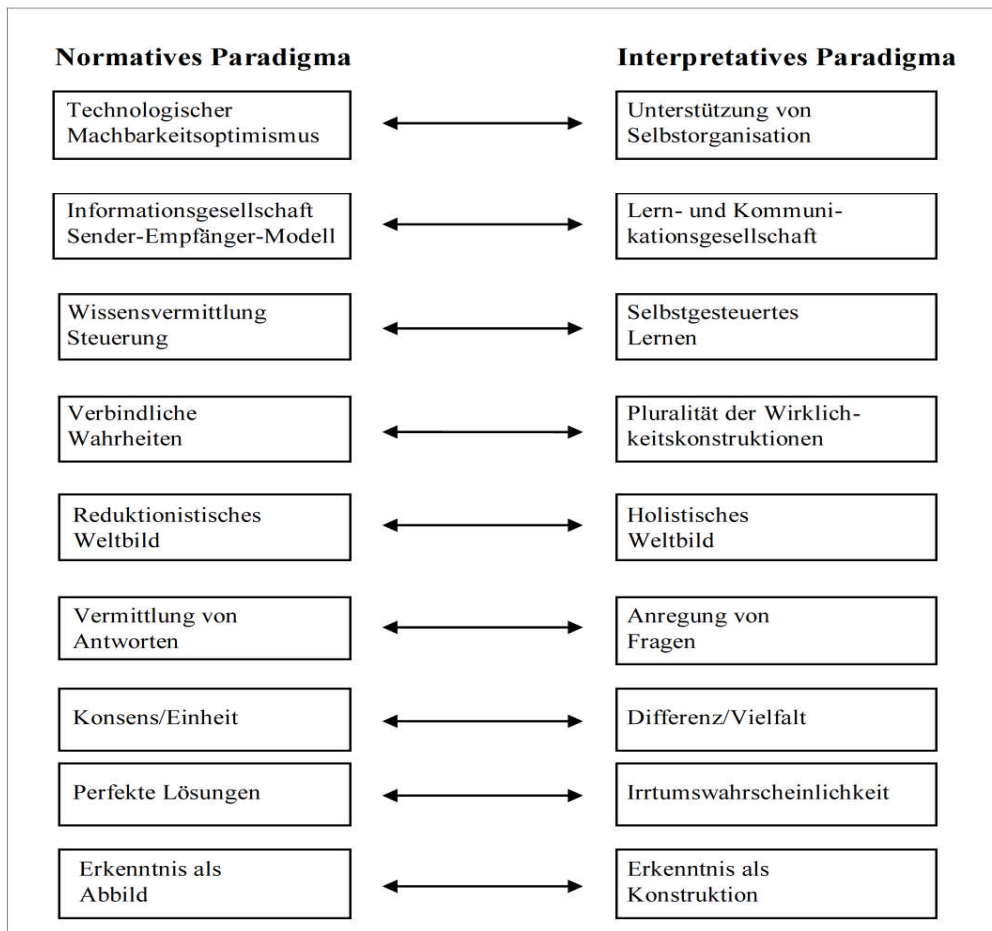


Abb. 2.2: Normatives vs. interpretatives Paradigma (in Anlehnung an SIEBERT 2003, 15)

Die Erste Moderne, so könnte man mit PALMOWSKI/HEUWINKEL (2000, 88) zusammenfassen, entwickelte bzw. beinhaltete das Grundmuster der *Universalität* (der „Großen Entwürfe“), wofür negativ konnotiert *Totalitarität* steht. Die Zweite Moderne betont *Pluralität*, mit der *Beliebigkeit* und *Fragmentierung* negativ konnotiert sind. In den folgenden Abschnitten werden also auch Grenzen und Kritikpunkte konstruktivistischer Ansätze zu benennen sein. VON AMELN (2004, XII) formuliert pointiert: „Kritische Distanz ist [...] empfohlen, denn: wer nicht am Konstruktivismus zweifelt, hat seine Essenz nicht verstanden“.

2.3.2 Der Radikale Konstruktivismus

Der Begriff des *Radikalen Konstruktivismus* ist in der deutschsprachigen wissenschaftstheoretischen Diskussion seit den 1970er Jahren und in den Sozialwissenschaften seit Mitte der 1980er Jahre gebräuchlich (KÖNIG/ZEDLER 2002). RUSCH (2000, 18) führt als Kerngedanken des Radikalen Konstruktivismus aus, dass „menschliche Wahrnehmung, das Denken und Erinnern nicht eine äußere Realität abbilden oder repräsentieren, sondern eine eigene Wirklichkeit erzeugen“. Wissen wird also nicht als „Gegenüberstellung von Subjekt und Objekt“ und als „Hereinholen“ des Objekts in das Subjekt, sondern als vom Subjekt erzeugt interpretiert (DE HAAN/RÜLCKER 2009, 26). Für die Begründung dieser These lassen sich drei unterschiedliche Hauptargumentationsstränge identifizieren: Für eine biologische und neurophysiologische Begründung sind die chilenischen Neurobiologen Humberto R. MATURANA und Francisco J. VALERA sowie für den deutschsprachigen Raum Gerhard ROTH konstituierend. Für einen kognitionspsychologischen und sprachwissenschaftlichen Begründungsstrang steht der österreichische Mathematiker Ernst VON GLASERSFELD. Und schließlich liefert der österreichische Physiker Heinz VON FOERSTER einen aus der Kybernetik entwickelten Begründungszusammenhang.

Die jeweiligen Publikationen nehmen kaum Bezug aufeinander. Die von den jeweiligen Vertretern eingeführten Begriffe sind stark subjektiv gefüllt. Eine streng systematische Darstellung verbietet sich daher. Im Folgenden werden die wesentlichen radikal konstruktivistischen Begrifflichkeiten erläutert.

Autopoiesis (Selbsterzeugung; griech. autos: selbst, poiein: erschaffen)

Lebende Systeme charakterisieren sich dadurch, „dass sie sich – buchstäblich – andauernd selbst erzeugen“ (MATURANA/VALERA 1987, 50). Daraus leitet MATURANA (1987, 94) den Begriff des *autopoietischen Systems* ab:

Autopoietische Systeme sind „eine Klasse von Systemen, bei der jedes Element als eine zusammengesetzte Einheit (System), als ein Netzwerk der Produktionen von Bestandteilen definiert ist, die (a) durch ihre Interaktionen rekursiv das Netzwerk der Produktionen bilden und verwirklichen, das sie selbst produziert hat; (b) die Grenzen des Netzwerks als Bestandteile konstituieren, die an seiner Konstitution und Realisierung teilnehmen; und (c) das Netzwerk als eine zusammengesetzte Einheit in dem Raum konstituieren und realisieren, in dem es existiert“.

Die Autoren belegen ihre Vorstellung von sich selbst erzeugenden Netzwerken am Beispiel der Organisation einzelliger Lebewesen. Diese bestehen aus einem Netzwerk zirkulärer molekularer Reaktionen, die (a) dieselben Klassen von Molekülen hervorbringen, aus denen sie bestehen. Die Produkte des Zellstoffwechsels werden wiederum in den nächstfolgenden Stoffwechselprozess integriert. Die Zellmembran (b) begrenzt das Netz biochemischer Reaktionen und ist daran beteiligt – sie ist Bedingung für die sys-

teminternen Operationen und geht gleichzeitig daraus hervor. Durch diese basale Zirkularität (c) reproduziert sich das System selbst, „...indem es die Elemente, aus denen es besteht, mit Hilfe eben dieser Elemente selbst herstellt“ (VON AMELN 2004, 63). In der weiteren Entwicklung der Autopoiesis-Theorie wurde diese, durch den Prozess der *strukturellen Kopplung* (s.u.), von den eben beschriebenen einfachen Systemen erster Ordnung auf Systeme höherer Ordnung, d.h. mehrzellige Lebewesen bis hin zum Menschen übertragen. Für die epistemologisch relevanten Ableitungen des Radikalen Konstruktivismus, ist wichtig festzuhalten, dass auch das menschliche Nervensystem von Maturana als autopoietisch postuliert wird. Roth (1987) hingegen sieht das menschliche Gehirn aus der Bindung an die autopoietische Organisation des Organismus herausgehoben, um bspw. etwas zu tun, „was noch keinen Nutzen für den Organismus hat“ (EBD. 61).

Da sich jedes lebende System in einer sich beständig verändernden Umwelt befindet, müssen dem autopoietischen System sowohl Erhaltung als auch Veränderung möglich sein. Aus diesem Grund differenzieren Maturana und Valera zwischen Organisation und Struktur und folgern daraus die These der Strukturdeterminiertheit.

Organisation und Struktur, Strukturdeterminiertheit

„Unter *Organisation* sind die Relationen zu verstehen, die zwischen den Bestandteilen von etwas gegeben sein müssen, damit es als Mitglied einer bestimmten Klasse erkannt wird“ (Maturana/Valera 1987, 54; Hervorhebung i. O.). Das Begriffsverständnis rekurriert auf Beziehungen zwischen den Komponenten eines Organismus, die diesen einer bestimmten Klasse von Lebewesen definitorisch zuordnen und damit von anderen abgrenzen. „Unter *Struktur* von etwas werden die Bestandteile und die Relationen verstanden, die in konkreter Weise eine bestimmte Einheit konstituieren und ihre Organisation verwirklichen“ (EBD.; Hervorhebung i. O.). Innerhalb einer Klasse von Systemen, die durch ihre allen zugehörigen Systemen gemeinsame *Organisation* gekennzeichnet ist, existiert für die konkrete Ausformung im Einzelfall ein Variationsspielraum, für den der Begriff *Struktur* steht. Grundlage für die Erhaltung des lebenden Systems ist die Veränderungsresistenz bzw. –invarianz seiner Organisation. Eine Veränderung der Organisation würde zum Verlust der Klassenidentität und damit zum Tode des Organismus führen (vgl. De Haan/Rülcker 2009, 35). Damit ein Organismus sich veränderten Umweltbedingungen anpassen kann, ist dessen Struktur veränderbar. Jeder strukturelle Wandel in einem Lebewesen ist jedoch notwendigerweise durch die Erfordernisse seiner Organisation, d.h. durch die Erhaltung seiner Autopoiese eingeschränkt (vgl. Maturana/Valera 1987, 110 ff). Die These der *Strukturdeterminiertheit* besagt, dass lebende Systeme sich nur innerhalb ihrer strukturellen Grenzen an veränderte Umweltbedingungen anpassen können oder von außen betrachtet, dass die Möglichkeiten, ein System zu verändern, durch den gegebenen Variationsspielraum (Struktur) des Systems selbst begrenzt sind.

„Wenn ein [...] System in eine Interaktion mit einer unabhängigen Einheit eintritt, ist alles, was ihm zustößt, durch seine Struktur spezifiziert und nicht durch die unabhängige Einheit, die in der Interaktion lediglich als Auslöser für Strukturveränderungen des Systems dient...“ (MATURANA 1987, 93)

Operationale Geschlossenheit

Aus der These der Strukturdeterminiertheit folgt, dass interne Veränderungen allein vom autopoietischen System abhängen. MATURANA (MATURANA 1982; MATURANA/VALERA 1987) leitet diese Annahme aus Experimenten ab, in denen Versuchstieren Farbkarten und Lichtreize präsentiert wurden. Die Messung der neuronalen Aktivitäten an Netzhaut und Ganglienzellen der Sehbahnen ergaben keine stabilen Korrelationen derselben mit den jeweiligen Farb- und Lichtreizen. Stattdessen wurden stabile Korrelationen zwischen den Aktivitäten verschiedener Ganglienzellen, also innerhalb des Nervensystems gemessen. Schlussfolgerungen und Interpretationen der Versuche sind einerseits mit dem Argument der eingeschränkten Validität umstritten, andererseits werden sie als empirischer Beleg für die Annahmen des Konstruktivismus angeführt. Aus der These der operationalen Geschlossenheit lässt sich zunächst aus neurophysiologischer Sicht schlussfolgern: Das Nervensystem eines Organismus interagiert nicht mit Informationen aus der Außenwelt, sondern ausschließlich mit eigenen internen Zuständen. Aufgrund dieses selbstbezüglichen Operierens vermag es nicht, intern und extern erzeugte Zustände zu unterscheiden (vgl. auch ROTH 1987, 259 f).

Beobachtung

Das Vorhandensein einer beobachterunabhängigen Realität wird bei MATURANA und VALERA nicht geleugnet. Als Kernaussage des Radikalen Konstruktivismus lässt sich formulieren, dass diese Realität jedoch nicht im strengen Sinne nachweisbar ist. Aussagen, die über eine unabhängig existierende Außenwelt getroffen werden, gelten lediglich als Beschreibungen. „Daraus folgt, dass eine Realität als eine Welt unabhängiger Gegenstände, über die wir reden können, notwendigerweise eine Fiktion des rein *deskriptiven* Bereiches ist...“ (MATURANA 1982, 76). Wirklichkeit wird so als Ergebnis von Beobachtungen begriffen, jede Beobachtung als subjektiv, da sie nicht unabhängig vom Erfahrungsbereich des Beobachters stattfindet (HEDDERICH 2003). Für Wissenschaft und Wissenschaftstheorie folgt daraus, dass alle wissenschaftliche Erkenntnis prinzipiell subjektabhängig ist. Für MATURANA (1982) ermöglicht auch der wissenschaftliche Diskurs keine Annäherung an die Realität. Wissenschaft wird gleichfalls als konsensueller Bereich aufgefasst, der an die Beschränkung der Erkenntnisfähigkeit gebunden bleibt. Als epistemologische Schlussfolgerung lässt sich festhalten: Die Wirklichkeit des Menschen ist kein Abbild einer objektiven Realität, sondern Produkt seines Wahrnehmungsapparates. Informationen aus der Umwelt gelangen nicht in das System, sondern werden im System erzeugt. Wissenschaftliche Erkenntnis, auch als Ergebnis wissenschaftlicher Diskurse, bleibt subjektiv.

Triviale und nicht triviale Maschinen

VON FOERSTER führt für die Beschreibung lebender, kognitiver und sozialer Systeme die Begriffe *triviale* bzw. *nicht-triviale Maschinen* ein. Der Begriff „Maschine“ bezieht sich auf „...abstrakte Entitäten mit wohldefinierten funktionalen Eigenschaften...“, meint „also nicht nur Gebilde aus Zahnrädern, Druckknöpfen und Hebeln oder aus Chips, Disketten und Konnektoren...“ (VON FOERSTER 1993, 357). VON FOERSTER differenziert mit der beobachterabhängigen Unterscheidung zwischen trivial und nicht-trivial zwei unterschiedliche Stufen der Komplexität (LINDEMANN 2006).

Triviale Maschinen verknüpfen durch ihre Operationen Ursachen mit Wirkungen. VON FOERSTER (1985, 44) gibt für sie folgende Eigenschaften an:

- synthetisch determiniert
- analytisch determinierbar
- vergangenheitsunabhängig
- voraussagbar

Triviale Maschinen erscheinen aufgrund des systematischen und korrelativen Zusammenhanges zwischen Input und Output sehr stabil, der Systemablauf stellt sich als beliebig wiederholbar dar. Mit diesen Eigenschaften sind sie der Analyse und dem menschlichen Verständnis relativ leicht zugänglich. Aufgrund der beobachterabhängigen Zuschreibung stellt sich das Konstrukt der trivialen Maschine letztlich jedoch als Idealvorstellung heraus. Triviale Maschinen existieren demnach lediglich in der menschlichen Vorstellung und sind Ausdruck von Komplexitätsreduktion. VON FOERSTER (vgl. PORTELE 1989, 26) sieht vor allem viele Modellvorstellungen der Natur- und Humanwissenschaften als triviale Maschinen an (z.B. Ursache – Wirkung – Vorstellung im Rahmen einfacher Naturgesetze; Stimulus – Reaktion – Vorstellung bezüglich des Zentralen Nervensystems). LINDEMANN (2006, 142) überträgt das Konstrukt *trivialer Systeme* auf pädagogische Systeme. Ein triviales Menschenbild führt zu der Annahme, „bei mehreren Menschen aufgrund eines Inputs (z. B. Frontalunterricht) den jeweils gleichen Output zu erreichen“ (EBD.). Defizitorientierung, die Annahme der Analysierbarkeit durch Tests sowie gesellschaftliche Segregationsprozesse sind ebenfalls Ausdruck einer (zuschreibenden) Trivialisierung menschlichen Verhaltens.

Nicht-triviale Maschinen hingegen sind (VON FOERSTER 1985, 47):

- synthetisch determiniert
- analytisch unbestimmbar
- vergangenheitsabhängig
- nicht voraussagbar

Bei nicht-trivialen Maschinen ändern sich die inneren Zustände bei jeder Erzeugung eines Outputs und bilden somit die Grundlage sich anschließender Prozesse. Auf diese Weise verändern sie die eigenen Operationsregeln selbst (Selbstorganisation) auf der

Basis der eigenen inneren Zustände (Selbstreferenz). Mit Bezug zu den Ausführungen zur Chaostheorie (siehe Abschnitt 2.2.1) ist es nicht-trivialen Systemen möglich, sowohl berechenbares und stabiles als auch unvorhersagbares und chaotisches Verhalten zu zeigen.

„Unterstellt man nicht trivialen Systemen, dass sie in der Lage sind, interne Regelmäßigkeiten auszubilden, kann man auch davon sprechen, dass sie im Verlauf ihrer Entwicklung Vorlieben, Abneigungen oder auch blinde Flecken herausbilden. Hinter ihrem Verhalten können daher, im Gegensatz zu trivialen Maschinen, wesentlich mehr Erklärungen stehen als ihr ‚richtiges‘ oder ‚falsches‘ Funktionieren.“ (LINDEMANN 2006, 144)

Für VON FOERSTER gibt es in der menschlichen Lebenswelt ausschließlich nicht-triviale Maschinen. Aus diesem Grund fordert er eine Epistemologie der Nicht-Trivialität, deren Anfänge er im Radikalen Konstruktivismus realisiert sieht.

Zusammenfassend sollen mit LINDEMANN (2006, 148) schlagwortartig triviale und nicht-triviale Sichtweisen wiedergegeben werden, um einerseits die Verankerung der trivialen Variante in vielen Denkstilen zu verdeutlichen und andererseits ein nicht-triviales Menschenbild anzudeuten.

Triviale Sichtweise	Nicht-triviale Sichtweise
Analysierbarkeit	Unanalysierbarkeit
Vorhersagbarkeit	Unvorhersagbarkeit
Steuerbarkeit	Unsteuerbarkeit
Fremdbestimmung	Selbstbestimmung
Ursache-Wirkung	Selbstorganisation
Input-Output	Perturbation
Funktion	Prozess
Status	Dynamik
Linearität	Nicht-Linearität
Fehler und Störungen	Motive und Interaktionen

Abb. 2.3: Gegenüberstellung einer trivialen und einer nicht-trivialen Sichtweise (in Anlehnung an LINDEMANN 2006, 148)

Trivialisierung nicht-trivialer Systeme

KLEVE (2009) überträgt die bisherigen Aussagen auf die soziale Konstruktion personaler Identitäten. Er hinterfragt das Konstrukt des Selbstkonzeptes als relativ überdauernde Struktur und schlägt die Annahme der Zergliederung in „mannigfache personale Identitäten“ (EBD. 93) vor. Er geht von einer „Trivialisierung nicht-trivialer Systeme“ (EBD. 91) durch die Rekursivität in operational geschlossenen sozialen Systemen aus (z.B. Familien). Diese Trivialisierung bestünde in den mehr oder weniger konstanten Verhaltenserwartungen, die auf einzelne Personen projiziert würden, sodass „sich die Folgen einer spezifischen Kommunikation ausschließlich innerhalb des Systems aus-

wirken“ (EBD. 91). Wechselnde Interaktionen in unterschiedlichen, teilweise gegensätzlichen sozialen Kontexten würden diese Trivialisierungen sprengen bzw. zu einem „Bündel von Personen“ führen. „Aus dem Besprochenen folgt, dass sich hinsichtlich eines nicht-trivialen menschlichen Individuums mannigfache personale Identitäten generieren, die möglicherweise trivialisiert erscheinen und damit konstante Verhaltenserwartungen ordnen“ (EBD. 93). Die Ausbildung personaler Identitäten vervielfache sich durch die verschiedenartigen, teilweise einander widersprechenden Verhaltenserwartungen, die von den unterschiedlichen sozialen Systemen an ein Individuum gerichtet sind. Durch die Bedingungen der Gegenwart, die im Abschnitt 2.3.1 als Zweite Moderne gekennzeichnet wurde, verstärkte sich die „Zergliederung des Individuums in unterschiedliche Identitäten“ (EBD. 94).

Es lassen sich Parallelen zum Chairpersonpostulates der TZI (siehe Abschnitt 4.2.1.2) sowie zum psychologischen Konstrukt des Selbstkonzeptes (siehe Abschnitt 2.4.1) finden, auf die in den entsprechenden Abschnitten verwiesen wird.

Viabilität

Der Begriff der Viabilität geht auf VON GLASERSFELD (1997) zurück. Einerseits wird eine Realität nicht geleugnet, andererseits geht der Radikale Konstruktivismus davon aus, dass es keine feststehende Korrelation zwischen menschlicher Wahrnehmung und Außenwelt gibt. Dass die Welt dennoch vom Menschen als relativ stabil erlebt wird und dass das Gros subjektiver Wahrnehmungen trotz ihrer Pluralität intersubjektiv vergleichbar und damit kommunizierbar ist, wird durch das Konzept der *Viabilität* erklärt. Wirklichkeitskonstruktionen sind viabel, wenn sie bezüglich ihrer Lebensdienlichkeit als gangbar, passend bzw. funktional bezeichnet werden können (vgl. HEDDERICH 2003, 28).

„Handlungen, Begriffe und begriffliche Operationen sind dann viabel, wenn sie zu den Zwecken oder Beschreibungen passen, für die wir sie benutzen. Nach konstruktivistischer Denkweise ersetzt der Begriff Viabilität im Bereich der Erfahrung den traditionellen philosophischen Wahrheitsbegriff, der eine ‚korrekte Abbildung der Realität‘ bestimmt.“ (VON GLASERSFELD 1997, 43)

Menschliche Erkenntnisse und darüber hinaus alle (nicht nur menschliche) Kognitionen werden in Annäherung an MATURANA und VALERA als Anpassungsleistung im Sinne einer Funktion des Organismus verstanden. Der Zusammenhang zwischen Realität und Erkenntnis entspricht nicht einer Abbildung, sondern einer Passung von Schlüssel und Schloss (vgl. VON AMELN 2004, 94). Der Wahrheitsgehalt menschlicher Erkenntnis erschließt sich also nicht über die Annäherung an eine wie auch immer geartete Realität, sondern ausschließlich über die „Gangbarkeit“.

„Wenn nun so eine kognitive Struktur etwa bis heute standgehalten hat, so beweist das nicht mehr und nicht weniger als eben, dass sie unter den Umständen,

die wir erlebt und dadurch bestimmt haben, das geleistet hat, was wir von ihr erwarten. Logisch betrachtet, heißt das aber keineswegs, dass wir nun wissen, wie die objektive Welt beschaffen ist; es heißt lediglich, dass wir einen gangbaren Weg zu einem Ziel wissen, das wir unter von uns bestimmten Umständen in unserer Erlebenswelt gewählt haben. Es sagt uns nichts – und kann uns nichts darüber sagen – wie viele andere Wege es da geben mag und wie das Erlebnis, das wir als Ziel betrachten, mit einer Welt jenseits unserer Erfahrung zusammenhängt.“ (VON GLASERSFELD 1997, 23)

Viabilität stellt für VON GLASERSFELD (1998) auch ein Kriterium für die Beurteilung wissenschaftlicher Theorien dar. Da auch wissenschaftliche Erkenntnis auf der Basis menschlicher Wahrnehmung existiere und keine externe Instanz, deren „objektive“ Richtigkeit oder Unrichtigkeit überprüfen könne, sei auch hier die Nützlichkeit als Beurteilungskriterium heranzuziehen. VON AMELN (2004) problematisiert diesen Standpunkt. Nützlichkeit und Viabilität seien stets nur individuell bzw. in sozialen Kontexten konsensuell einschätzbar. Konsensuelle Nützlichkeitsbewertungen wissenschaftlicher, vor allem aber auch ethischer Standpunkte sind jedoch stark von ökonomischen und politischen Interessenlagen der Beteiligten abhängig. In Bezug auf den Radikalen Konstruktivismus, der sich selbst auch am Kriterium der Viabilität messen lassen muss, polemisieren NÜSE et al. (1991), dieser sei weder für Wissenschaft noch Wissenschaftstheorie nützlich, da kaum Beiträge zu methodischen Problemstellungen geleistet bzw. wissenschaftstheoretische Fragestellungen ignoriert würden. Der soziale Konstruktivismus (siehe 2.3.4) ist bemüht, Kritiken und Widersprüche aufzugreifen und Wissen auch als soziale Konstruktion vor dem Hintergrund soziokultureller Bedingungen zu fassen.

Perturbation

Aus den Thesen der operationalen Geschlossenheit und der Strukturdeterminiertheit folgt, dass zwischen den Umweltreizen und möglichen Reaktionen des Organismus keine Kausalbeziehungen bestehen. Strukturveränderungen eines lebenden Systems können von außen zwar initiiert, jedoch nicht determiniert werden. Für „Zustandsveränderungen in der Struktur eines Systems, die von den Zuständen in dessen Umfeld *ausgelöst* (d.h. nicht verursacht [...]) werden“, verwenden MATURANA und VALERA (1987, 27, Anm. d. Übers.; Hervorhebung i. O.) den Begriff der *Perturbation*. Es wird betont, dass die negative Konnotation im Deutschen (im Sinne von Zer-stören) nicht intendiert ist, sondern dass der Begriff am ehesten mit Anregung, Verstörung oder Irritation übersetzt werden kann.

„Welche neuronalen Aktivitäten durch *welche* Perturbationen ausgelöst werden, ist allein durch die individuelle Struktur jeder Person und nicht durch die Eigenschaften des perturbierenden Agens bestimmt.“ (MATURANA/VALERA 1987, 27; Hervorhebung i. O.)

Der Begriff der Perturbation wird ebenso auf soziale und psychologische Phänomene übertragen. Beispielsweise folgern DE HAAN/RÜLCKER (2009), dass menschliche Lernprozesse nicht durch einfache Kausalitätsbeziehungen hervorgerufen würden, sondern durch Perturbationen aus dem Milieu, auf die das Lebewesen aktiv durch eine Veränderung, die seiner bisher erworbenen Struktur entspricht, antwortet. VON AMELN (2004) schlussfolgert für Beratungs-, Therapie- und Bildungskontexte, dass eine Intervention keine Instruktion, sondern lediglich eine Perturbation darstellt, indem z. B. eingefahrene Kommunikationsmuster unterbrochen und selbstbestimmtes Lernen angestoßen wird und dass so verstandene Prozesse entsprechend zu konzipieren seien.

Strukturelle Kopplung

Da Organismen und deren Nervensysteme als strukturdeterminiert und operational geschlossen definiert werden, ist der (scheinbar) paradoxen Frage nachzugehen, wie deren Verhalten sich zu Überlebenszwecken dennoch auf die Umwelt beziehen kann. Den fortschreitenden Prozess reziproker Perturbationen stabilen Charakters zwischen einem System und seinem Milieu oder zwischen mehreren Systemen bezeichnen MATURANA und VALERA (vgl. 1987, 85) als *strukturelle Kopplung*. Aufgrund des nichtkausalen Charakters der Beziehungen bleiben die Interaktionen zwischen den Systemen bzw. zwischen Milieu und System weder determinierend noch instruierend, sondern stets ausschließlich auslösend. Die Veränderungen erfolgen jedoch nicht beliebig, sondern entlang der gemeinsamen Interaktionsgeschichte (Ontogenese) zwischen den gekoppelten Einheiten und erscheinen dem Beobachter als Anpassung (VON AMELN 2004). Grundsätzliche Bedingung für das Überleben eines Organismus ist die fortwährende zirkuläre Produktion seiner Komponenten, also die Aufrechterhaltung seiner autopoietischen Organisation. Die Umwelt bzw. andere autopoietische Systeme bilden den Rahmen für die Verwirklichung der Organisation durch Strukturänderung resp. strukturelle Kopplung (vgl. ROTH 1987, 260 f). Das Konzept der strukturellen Kopplung wird von MATURANA genutzt, um die Autopoiesis-Theorie auf mehrzellige Lebewesen, den Menschen und dessen Nervensystem sowie auf soziale Systeme zu übertragen. Die grundlegende Organisation des Nervensystems besteht in der zirkulären Erzeugung neuronaler Erregungen. Strukturelle Änderungen sind über die Variation neuronaler Verknüpfungen möglich. Da Nervensystem und Organismus miteinander strukturell gekoppelt sind, sind (aus evolutionstheoretischer Sicht) nur solche Strukturänderungen zugelassen, die zu überlebensförderndem Verhalten führen. „Über den Organismus und dessen Verhalten ist das Nervensystem damit – obwohl operational geschlossen – an die Umwelt angekoppelt“ (ROTH 1987, 261). ROTH (EBD.) relativiert die Autopoiesis-Theorie MATURANAS, indem er den Austausch von Energie und Materie zwischen System und Umwelt stärker gewichtet und den Begriff der Kognition aus der Autopoiesis-Theorie ausklammert. Soziale Systeme stellen für MATURANA (1987, 11) „eine Zusammenstellung interagierender lebender Systeme“ dar. Durch strukturelle Kopplung, also wiederholt rückgekoppelte Perturbationen entstehen Zustandsänderungen, die der Autor als *konsensuelle Bereiche* (MATURANA 1987, 108 ff) bezeichnet.

Wie aus Abbildung 2.3 und den bisherigen Darstellungen ersichtlich wird, besitzt der radikale Konstruktivismus eine stark individualisierende Tendenz. Es werden eine Vielzahl von Thesen bezüglich lebender Systeme aufgestellt. Der soziale Konstruktivismus bezieht sich stärker auf die Umweltbedingungen, wie sie sich durch die menschliche Gesellschaft konstituieren (siehe Abschn. 2.3.4).

Kritische Anmerkungen zum radikalen Konstruktivismus erfolgen im Anschluss an die Ausführungen im folgenden Abschnitt (siehe Abschn. 2.3.3).

2.3.3 Grundlegung der Systemtheorie auf den Radikalen Konstruktivismus

Der Bielefelder Rechtswissenschaftler und Soziologe Niklas LUHMANN hat insbesondere die biologischen Konzeptionen von MATURANA und VALERA in die soziologische Theoriebildung eingeführt. Durch „die Grundlegung der Systemtheorie auf den Radikalen Konstruktivismus“ (REISER 2010, 59) wird somit systemisches Denken um die wichtige erkenntnistheoretische Dimension erweitert (vgl. WILLMANN 2010, 97). In der Theorieentwicklung LUHMANNs lassen sich verschiedene Stadien differenzieren. KRAUSE (2001, 3) klassifiziert in den „frühen“ (Arbeiten bis Anfang der 1980er Jahre) und den „späten“ LUHMANN (spätere Arbeiten). In der Literatur wird seit der Implementierung des Autopoiesis-Begriffes in die LUHMANNsche Systemtheorie (1984) von der „autopoietischen Wende“ gesprochen (DE HAAN/RÜLCKER 2009, 85); Umfang und Komplexität des LUHMANNschen Schaffens werden betont. LUHMANN (1984, 14) selbst benennt den Komplexitätsgrad seiner Theorie, „der sich nicht mehr linearisieren lässt“ und zu einer zirkulären Vernetzung der einzelnen Begriffe und Teilkonzepte führt. Für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit steht die Verknüpfung der in ihren Ursprüngen gegenstandsbezogenen Systemtheorie mit der primär epistemologischen Theorie des Konstruktivismus durch LUHMANN im Mittelpunkt. Neben diesem epistemologischen Interesse fungieren Anschlussmöglichkeiten an die vorrangig psychologisch, erziehungswissenschaftlich und didaktisch orientierten Fragestellungen als Auswahlkriterium.

Erkenntnistheoretischer Standpunkt

Aus epistemologischer Sicht verändert LUHMANN die Systemtheorie dahingehend, dass er Systeme nicht als Gegebenheiten einer ontischen Realität betrachtet, sondern als Konstruktionen, die in der Beobachterperspektive entstehen. Gleichzeitig werden insbesondere durch die Affinität zur Autopoiesis-Hypothese für Systeme bestimmte Gesetzmäßigkeiten postuliert, die kritisch besehen, die objektive Wirklichkeit autopoietischer Systeme suggerieren (vgl. bspw. METZNER 1993, 100; BÜHL 1987, 225). Für REISER (2010, 60) entsteht so eine „gewollte Paradoxie“, die durch das Ausschließen bestimmter Aussagen und die dennoch präzise Analyse des Ausgeschlossenen zur Komplexität der LUHMANNschen Theorie beitrage. Es wird zunächst ausgeschlossen, dass objektive Aussagen über Systeme möglich seien, und dennoch werden Thesen über Systemeigen-

schaften aufgestellt. REISER (EBD.) betont die Notwendigkeit eines Kontingenzbewusstseins, also das Mitdenken von Subjektivität und „objektiver“ Ungewissheit in jeder Theoriekonstruktion.

LUHMANN ist aufgrund seiner erkenntnistheoretischen Position eindeutig dem Radikalen Konstruktivismus zuzuordnen. Die Kritik am Radikalen Konstruktivismus aufgreifend, gelingt es ihm jedoch klarer, sich von einer solipsistischen Position zu distanzieren. Die Existenz einer beobachterunabhängigen Realität wird eindeutig anerkannt: „Kein Zweifel also, dass die Außenwelt existiert, und ebenso wenig ein Zweifel daran, dass ein wirklicher Kontakt mit ihr möglich ist...“ (LUHMANN 1990a, 40).

Sobald diese Realität jedoch beobachtet und beschrieben wird, entstehen notwendiger Weise Wirklichkeitskonstruktionen. Systeme und deren Umwelt existieren demnach nur durch die Unterscheidungen, die ein Beobachter vornimmt. Diese Unterscheidungen sind nicht per se (also objektiv) in der Welt vorhanden, sondern subjektiv und wichtigste Voraussetzung für ein Erkennen der Welt.

„Nicht einmal Umwelt gibt es in der Umwelt, da dieser Begriff ja nur in Unterscheidung von einem System etwas bezeichnet, also verlangt, dass man angibt, für welches System die Umwelt eine Umwelt ist. Und ebenso wenig gibt es, wenn man von Erkenntnis absieht, Systeme.“ (LUHMANN 1988, 16).

System – Umwelt

Aussagen über die Welt werden möglich durch Unterscheidungen, die ein *Beobachter* vornimmt. Eine erste Unterscheidung besteht in der *Differenz* zwischen System und Umwelt (LUHMANN 1984, 35). URBAN (2009, 46) betont deutlich den Unterschied zwischen *Welt* und *Umwelt*. Der Begriff der Welt bezieht sich auf den „unmarkierten Raum“, also „das Jenseits von Unterscheidung und Nicht-Unterscheidung, das Jenseits der Unterscheidung von Umwelt und System, das unbeobachtbare ganz Andere“ (REISER 2010, 61 f). URBAN (EBD.) unterstellt für diesen Begriff auch eine theologische Implikation. Die Benennung eines Systems durch einen Beobachter führt zur Unterscheidung und damit zur Abgrenzung zwischen System und dessen Umwelt und damit wiederum zur Markierung eines Ausschnittes der Welt. LUHMANN (1984) unterscheidet zwischen dem System und seiner Umwelt sowie anderen Systemen in der Umwelt eines Systems; Abhängigkeitsbeziehungen zwischen System und Umwelt sind von solchen zwischen Systemen zu differenzieren. Innerhalb eines Systems kann es zur Ausbildung weiterer System-Umwelt-Differenzen kommen. Grundsätzlich wird Umwelt selbst nicht als System angesehen. Im Fall der Systemdifferenzierung bildet das Gesamtsystem jedoch die interne Umwelt für die jeweiligen Teilsysteme. Diese Fassung der Beziehungen und Differenzen zwischen System und Umwelt bietet eine komplexere Sichtweise als beispielsweise die in Abschnitt 2.2.2 ausgeführte ökologische Perspektive BRONFENBRENNERS.

Operationen

Im Verständnis von MATURANA und VALERA sind Elemente autopoietischer Systeme dinghafter Natur (z.B. Zellen). Eine zentrale Neuakzentuierung, die LUHMANN (1984, 77) vornimmt, besteht in der „Temporalisierung der Komplexität“ bzw. für den vorliegenden Erklärungszusammenhang treffender bezeichnet als „Temporalisierung der Elemente“ (EBD.). Auf diese Weise konzipiert LUHMANN *Ereignisse* als Elemente autopoietischer Systeme (z.B. biochemische Reaktionen als Elemente lebender Systeme; für die folgenden Betrachtungen wichtiger: Kommunikationen als Elemente sozialer Systeme und nicht, wie vielleicht zu vermuten wäre, Personen). Die „Reproduktion der ereignishaften Elemente“ (LUHMANN 1984, 79) bezeichnet der Autor als *Operation*. Reproduktion wird im Sinne einer dynamischen Stabilität nicht als „Wiederholung der Produktion des Gleichen“ (EBD.) verstanden, sondern als reflexiv fortdauernde Erneuerung „auf Grund der Konstellation von Elementen, die im Moment aktuell sind“ (EBD.). Die Existenz von Systemen besteht in ihren Operationen, durch die sich eine System-Umwelt-Differenz konstituiert.

„Die [System-Umwelt-, J.T.] Differenz ist keine ontologische, und darin liegt die Schwierigkeit des Verständnisses. Sie zerschneidet nicht die Gesamtrealität in zwei Teile: hier System und dort Umwelt. Ihr Entweder/Oder ist kein absolutes, es gilt vielmehr nur systemrelativ, aber gleichwohl objektiv. Es ist Korrelat der Operation Beobachtung, die diese Distinktion (wie auch andere) in die Realität einführt. [...] Beobachten ist nichts weiter als das Handhaben einer Distinktion wie zum Beispiel System und Umwelt.“ (LUHMANN 1984, 244 f)

Beobachtung

Beobachtung besteht immer aus den beiden Prozessen *Unterscheidung* und *Bezeichnung* des Unterschiedenen. Etwas (ein System) wird unterschieden und damit von etwas Nicht-Unterschiedenem (Umwelt) abgegrenzt. Gleichzeitig wird das Unterschiedene bezeichnet (als System). Für die Rolle des Beobachters kommen alle Systeme in Frage, die diese Art der Operation nutzen, also nicht ausschließlich Personen (psychische Systeme), sondern ebenso bspw. soziale Systeme (LUHMANN 1988). LUHMANN spitzt die Abstraktion des Beobachtungsbegriffes zu, indem er allen diskriminierenden, lebenden Systemen diese Fähigkeit zuschreibt (z.B. Zellen, Immunsysteme).

Mit den Aktivitäten *Operation* und *Beobachtung* erfolgt die Differenzbildung zwischen System und Umwelt zweimal. Erstens: Durch die aneinander anschließenden Operationen des Systems erzeugt dieses seine eigene Konstituierung, also die System-Umwelt-Differenz. Zweitens: Diese Differenz wird intern als Folie für die eigene Beobachtung verwendet (vgl. LUHMANN 1996, 24). Die Fähigkeiten des Unterscheidens, Beobachtens und letztlich Erkennens sind somit vom System selbst erzeugt und nicht in der Welt außerhalb des Systems vorhanden; alle Erkenntnis ist somit Konstruktion (vgl. LUHMANN 1996, 16; 1997, 195). LUHMANN liefert mit seiner Theorie des Beobachtens eine systemtheoretische Fundierung des Konstruktivismus.

Mit Bezug auf SPENCER-BROWN (1997) und VON FOERSTER (1997) entfaltet LUHMANN (1990a) sein Konzept der Beobachtung weiter. Das beobachtende System (Beobachter erster Ordnung) kann die eigenen Beobachtungen nicht beobachten. Es besteht bezüglich der eigenen Anfangsunterscheidung ein „blinder Fleck“. Dieser kann nur durch einen Beobachter zweiter Ordnung aufgedeckt werden, der wiederum seinen „blinden Fleck“ in der Beobachtung der Beobachtung nicht erkennen kann. Erst beim Beobachter dritter Ordnung besteht die Möglichkeit, dass alle Beobachtungskriterien transparent werden. Damit steigt jedoch nicht der „Realitätsgehalt“ der Beobachtung, jedoch wird diese reflektierter. „Dies ist eine Struktur, die in Therapie, Beratung und Gruppenarbeit [...] allgemein bekannt und angewendet wird, etwa in der Konstellation: Klient – Therapeut – Supervisor oder Gruppenteilnehmer – Leiter – Koleiter oder Supervisor“ (REISER 2010, 61). Autopoietische Systeme können sowohl durch sich selbst (Selbstbeobachtung) als auch durch andere Systeme (Fremdbeobachtung) beobachtet werden (LUHMANN 1984). Beide Formen sind mit der erkenntnistheoretischen Problematik des „blinden Fleckes“ behaftet. Die Kontrastierung und der damit verbundene Austausch von Selbst- und Fremdwahrnehmung finden in vielen psychologischen Verfahren bis hin zum Feedback Verwendung. Auch im Konzept der Themenzentrierten Interaktion wird dem sich ergänzenden Wechsel zwischen Selbst- und Fremdsicht große Bedeutung beigemessen. Innerhalb eines Unterrichts, der sich an diesem Konzept orientiert, erhalten alle Beteiligten Gelegenheit, diesen Austausch bewusst für die eigene Entwicklung zu nutzen.

Typen autopoietischer Systeme

LUHMANN (vgl. 1984, 607) leitet aus der Temporalisierung der Elemente Typenmerkmale der Systembildung ab und postuliert innerhalb eines Systemtyps die Notwendigkeit der Ähnlichkeit der Elemente. Dies führt ihn zur strikten Trennung der drei von ihm beschriebenen Systemtypen, insbesondere auf der Basis der jeweils spezifischen Form des Operierens und der für sie spezifischen Elemente.

Systemtyp	Elemente
lebende Systeme	biochemische Vorgänge
psychische Systeme	Gedanken oder Vorstellungen
soziale Systeme	Kommunikationen

Abb. 2.4: Typen autopoietischer Systeme und ihre Elemente (in Anlehnung an LUHMANN 1984, 16)

Durch die Einführung der „Temporalisierung der Elemente“ bestehen für LUHMANN Organismen (lebende Systeme) aus prozesshaften Elementen, also biochemischen Vorgängen. Wie bereits erläutert, operieren auch psychische und soziale Systeme mit ereignishaften Elementen, Erstere mit Gedanken und Vorstellungen (Bewusstseinsvorgängen), Letztere mit Kommunikationen. Um psychische und soziale Systeme von lebenden Systemen zu unterscheiden, bedient sich LUHMANN (vgl. 1984, 92 ff) des Sinnbegriffes.

Sinn

Der Ereignischarakter und damit die passagere Existenz der Elemente psychischer und sozialer Systeme erfordert die Selektion und Ausführung von Anschlussoperationen. Da jeweils eine Vielzahl an Anschlussmöglichkeiten existiert, kann und muss das System eine Auswahl treffen. Dieser „Überschuss von Verweisen auf weitere Möglichkeiten des Erlebens und Handelns“ (EBD. 93) und die Notwendigkeit auszuwählen, konstituiert eine Dimension des Begriffes Sinn. „So ist ein soziales System nie auf nur eine Möglichkeit der Kommunikation, das Bewusstsein nie auf nur einen Gedanken fixiert“ (v. AMELN 2004, 113). Aufgrund der erkenntnisleitenden Themenzusammenstellung der vorliegenden Arbeit ergeben sich Parallelen zur existenzphilosophischen Begriffsfassung von *Wahl und Entscheidung* (siehe Abschnitt 4.3.4.1) sowie zum existenziell-anthropologischen Axiom der Themenzentrierten Interaktion (siehe Synopse in Kapitel 8).

Eine andere Dimension des Sinnbegriffes besteht im Mitführen nichtrealisierter Operationsmöglichkeiten durch das sinnbasierte System. Die Entscheidung für und die Realisierung einer Möglichkeit führt nicht zum irreversiblen Verwerfen der Alternativen, sondern diese bleiben „marginal angedeutet als Horizont für ein Und-so-weiter des Erlebens und Handelns“ (LUHMANN 1984, 93). Bewusstseinsinhalte und Kommunikationen sind somit nicht determiniert, sondern bleiben als Potenzial in einem „Zustand momentaner Inaktualität“ (EBD. 101) erhalten. Damit geht das hier referierte Sinnverständnis über das Konzept der Viabilität hinaus. Entscheidungen beziehen sich nicht nur auf anschlussfähige Operationen, sondern verworfene Alternativen bleiben virtuell erhalten. VON AMELN (2004, 115) deutet Sinn als grundsätzliche Möglichkeit autonomen Agierens psychischer und sozialer Systeme. Wahlmöglichkeiten und Revidieren von Entscheidungen sind als „Sinnhorizonte“ sinnverarbeitender Systeme fassbar.

Sinn stattet das je aktuell vollzogene Erleben und Handeln mit redundanten Möglichkeiten aus. Dadurch wird die Unsicherheit der Selektion zugleich auch wieder kompensiert. Redundanz hat eine Sicherheitsfunktion. Man kann sich Fehlritte leisten, weil die Möglichkeiten damit noch nicht erschöpft sind. Man kann zum Ausgangspunkt zurückkehren und einen anderen Weg wählen.“ (LUHMANN 1984, 94)

Psychische Systeme

Eine erste systemdifferenzierende Unterscheidung nimmt LUHMANN (1984, 68) vor, indem er lebende Systeme von psychischen Systemen rigoros trennt. Der Mensch erscheint einem außenstehenden Beobachter i.d.R. als Einheit, bildet im LUHMANNschen Denken jedoch selbst kein System, da seiner Existenz Operationen unterschiedlicher (inhomogener) Elemente zu Grunde liegen. Der menschliche Organismus als lebendes System konstituiert sich durch biochemische Prozesselemente. Psychische Systeme operieren auf der Basis von Bewusstsein als spezifischem Operationsmodus. Dass das Bewusstsein sowohl Ausgangspunkt als auch Produkt der Operationen darstellt, nimmt

LUHMANN (1984, 355) als Beleg für die Autopoiese des psychischen Systems. Als „Elementareinheiten des Bewusstseins“ (EBD.) fungieren Gedanken bzw. Vorstellungen. Diese Begriffe werden von LUHMANN außer in Bezug auf ihre Funktion innerhalb seiner Theorie kaum inhaltlich gefüllt. Deshalb verwundert es nicht, wenn er definiert: „Es soll sich um jedwedes Element handeln, das das Bewusstsein als operative Einheit der Produktion weiterer Elemente identifiziert“ (EBD. 356).

LUHMANN (1987) unterscheidet fremdreferenzielle Vorstellungen mit Bezug auf die Systemumwelt und selbstreferenzielle Vorstellungen, die sich auf das System selbst beziehen. *Reflexive Selbstreferenz* ereignet sich, wenn das Bewusstsein sich selbst als psychisches System beobachtet, wodurch Identität konstruiert wird. Den erkenntnistheoretischen Aspekt der Selbstkonstruktion fasst LUHMANN (vgl. 1989, 226 f) als *Differenz* (das Individuum erlebt sich in der Unterscheidung zu seiner Umwelt) und als *Kontingenz* (das Selbst erlebt sich als mehrere Möglichkeiten und legt sich situativ und zeitlich passager auf eine Möglichkeit fest). Es finden sich Bezüge zum Konzept der „Personenperson“ (BAECKER ET AL. 1992) des Sozialen Konstruktivismus (siehe Abschnitt 2.3.4), zu kognitionspsychologischen Aussagen der Selbstkonzeptforschung (siehe Abschnitt 2.4.1) sowie zum Chairpersonpostulat der Themenzentrierten Interaktion (siehe Abschnitt 4.2.1.2).

Aus psychologischer Sicht erscheint es als relevant, nach LUHMANNs Verortung des *Unbewussten* in seiner Theorie zu fragen. REISER (vgl. 2006, 104 f) und v. AMELN (vgl. 2004, 121; 155 ff) finden einen Bezug in LUHMANNs Begriff der *Bewusstseinslatenz*. „Von Unbewusstem könnte man immer dann sprechen, wenn das Bewusstsein nur als Prozessform, aber nicht in ausdifferenzierter Reflexivität, sich selbst ermöglicht“ (LUHMANN 1984, 612). Bewusstseinslatenz steht bei LUHMANN (EBD. 458) für „Unbewusstheit, Unkenntnis“ und fungiert als Umweltvoraussetzung für die Bildung sozialer Systeme. Letztlich führt also die mangelnde Transparenz, die psychische Systeme aneinander wahrnehmen zur Konstituierung von Kommunikationsprozessen. LUHMANN (ebd. 459) folgert, dass Bewusstheit Strukturen zerstören könne bzw. erhebliche Umstrukturierungen auslösen könne und Strukturen deshalb Latenzschutz benötigten (*strukturfunktionale Latenz*). Diese Aussagen lassen v. AMELN (2004, 156) „enge Bezüge zu Sigmund Freuds Vorstellungen über die Struktur der Persönlichkeit“ konstatieren. REISER (2006, 104 f) sieht diese Bezüge nur auf der Basis „komplizierter theoretischer Anstrengungen“ herstellbar.

„Dass *Luhmann* in seiner Theoriekonstruktion das Unbewusste in das Bewusstsein subsummiert, ohne es hinreichend zu berücksichtigen, hat zur Folge, dass er durchgehend mit bewussten Wahrnehmungen argumentiert, wenn er Operationen des psychischen Systems anspricht. Für seine soziologischen Fragestellungen scheint dies nützlich, für das Konstrukt eines psychischen Systems aber nicht hinreichend.“ (EBD., Hervorhebung i. O.)

REICH (1998a, 507 ff) sieht die Nichtbeachtung des Unbewussten als „naturwissenschaftliches Reduktionsideal“ an. Zwar würdigt er FREUD, der das „Tor zum Unbewussten [...] aufgestoßen“ habe, sieht jedoch den Vorwurf der Spekulation bezüglich dessen Arbeiten als berechtigt an. REICH deutet das Unbewusste als Quelle von Energie, Motivation und Kraft für menschliche Konstruktionen, bleibt jedoch unbestimmt, indem er formuliert: „Die unendlichen Geschichten des Unbewussten verbergen sich dem Bewussten, um kategorial als Triebe, als Begehren aus der Sicht von Beobachtern für Beobachter oder als unvorhersehbare Ereignisse zurückzukehren. Was treibt das menschliche Tun an? Welche tiefen Impulse verspüren wir in uns? Was bestimmt letztlich alles Geschehen?“ (EBD. 507). Der Autor fordert für den Konstruktivismus, Beobachtungen aus verschiedenen Perspektiven vorzunehmen und auch „jene Unschärfe der Beobachtung näher zu bestimmen, die die Kategorie des Unbewussten uns eröffnet, wenn die Hintergründigkeiten menschlicher Interessen [...] nicht bloß wegreduziert und verdrängt werden sollen“ (EBD. 510). Innerhalb seiner *interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik* unterscheidet REICH (2010) drei Dimensionen der Selbst- und Weltsicht und fasst mit dem Begriff des *Imaginären* das Unbewusste als „inneres Verhalten, zu dem andere Menschen zwar keinen direkten Zugang haben, über das wir aber aus der Beobachtung Vermutungen anstellen können“ (HEDDERICH 2006, 89) (siehe Kapitel 3).

Soziale Systeme

Durch LUHMANNs konsequente Differenzierung nach Systemoperationen generiert er eine zweite Unterscheidung, die zu den drei benannten Systemtypen lebende Systeme, psychische Systeme und soziale Systeme führt.

Ein *soziales System* kommt zustande, wann immer ein autopoietischer Kommunikationszusammenhang entsteht und sich durch Einschränkung der geeigneten Kommunikation gegen eine Umwelt abgrenzt. Soziale Systeme bestehen demnach nicht aus Menschen, auch nicht aus Handlungen, sondern aus Kommunikationen.“ (LUHMANN 1986, 269)

Die Übertragung der Autopoiesis-Hypothese auf die Beschreibung nicht-biologischer Systeme führt zu der Annahme, dass auch soziale Systeme die Elemente, aus denen sie bestehen, selbst reproduzieren. Der Autor identifiziert somit *Kommunikationen* als Elemente sozialer Systeme. Damit verlagert LUHMANN den gängigen Beobachterstandpunkt, der den Menschen als System im Zentrum der Analyse behält, auf eine Zerlegung des Menschen in die drei Systeme Biologie, Psyche und Soziales. Die Relationen der Systeme lassen sich grundsätzlich durch drei Charakteristika beschreiben:

- Sie sind als autopoietische Systeme operational geschlossen.
- Die Systeme sind füreinander Umwelt.
- Ihre Interdependenzen lassen sich durch strukturelle Kopplungen (Interpenetrationen) beschreiben.

Interessanter Weise unterscheidet LUHMANN (1984, 286) zwischen den Begriffen „Mensch“ und „Person“. Während der erste Begriff das organische und das psychische System des Menschen umfasst, bezieht sich der zweite auf die Identifikationen, die der Einzelne bezüglich komplexer und sich wandelnder sozialer Erwartungen aus dem Umfeld vornimmt. Damit erfahren die Begriffe der „Personenperson“ bzw. der Chairperson eine stärkere Gewichtung in Richtung von Interdependenzen. Der Einzelmensch (um bei LUHMANN zu bleiben: dessen psychisches System in struktureller Kopplung mit dem biologischen System) entscheidet einerseits autonom (innerhalb eines gewissen Spielraumes, der durch soziale Interdependenz vorgegeben ist) über Verfügbarkeit und Gewichtung seiner inneren Anteile. Andererseits fallen diese Entscheidungen in struktureller Kopplung mit dem sozialen System, an dem der Mensch durch seine Kommunikationen teilhat und das durch Kommunikationen soziale Erwartungen (gewissermaßen Kommunikationserwartungen) an ihn richtet.

LUHMANN (vgl. 1984, 286 ff) dekonstruiert den Anthropozentrismus des humanistischen Menschenbildes (vgl. 4.3.4.3), indem er den Menschen auf einer abstrakten Ebene in Teilsysteme zergliedert. Indem der Mensch (bzw. dessen biologisches und psychisches System) für das soziale System zur Umwelt wird, relativiert sich dessen soziale Determiniertheit. Der Autor sieht durch diese theoretische Fassung die Position des Menschen als komplexes und autonomes Wesen gestärkt

„Gewonnen wird mit der Unterscheidung von System und Umwelt aber die Möglichkeit, den Menschen als Teil der gesellschaftlichen Umwelt zugleich komplexer und ungebundener zu begreifen, als dies möglich wäre, wenn er als Teil der Gesellschaft aufgefasst werden müsste, denn Umwelt ist im Vergleich zum System eben derjenige Bereich der Unterscheidung, der höhere Komplexität und geringeres Geordnetsein aufweist. Dem Menschen werden so höhere Freiheiten im Verhältnis zu *seiner* Umwelt konzidiert, insbesondere Freiheiten zu unvernünftigem und unmoralischem Verhalten. Er ist nicht mehr Maß der Gesellschaft. Diese Idee des Humanismus kann nicht kontinuierieren.“ (LUHMANN 1984, 289)

Die Idee der Temporalisierung der Elemente, aus der eine Verlagerung des Betrachtungshorizontes vom einzelnen Menschen auf Prozesse und Situationen folgt, lässt sich in einer systemisch gefassten inklusiven Pädagogik hilfreich als theoretischer Hintergrund nutzen. Nicht personenzentrierte Zugänge, bei denen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf etikettiert werden, werden als Elemente angesehen, sondern Prozesse des Lernens, Förderns und Beratens. Damit werden komplexitätsreduzierende „Zwei-Gruppen-Theorien“ (HINZ 2004) überwunden und auf der Seite der Menschen (die theoretisch als Umwelt sozialer Systeme zu betrachten sind) Komplexität gesteigert und Heterogenität zugelassen. Aufgrund der Komplexitätssteigerung lassen sich jedoch die Ergebnisse inklusiver Prozesse schwer voraussagen. Auf Seiten der Sonderpädagogik, auch der Körperbehindertenpädagogik stehen Befürchtungen, dass

Offenheit und Freiheit des Prozesses auch vor dem Hintergrund ökonomischer Interessen (bzw. scheinbarer Sparzwänge) zu einer „Homogenisierung des Andersseins“ (JENNESSEN 2010, 131 f) führen könnten.

In Abschnitt 2.3.2 wurde *strukturelle Kopplung* als fortschreitender Prozess reziproker Perturbationen zwischen System und Umwelt bzw. zwischen Systemen gekennzeichnet (MATURANA/VALERA 1987). LUHMANN (vgl. 1984, 289 f) konkretisiert diesen Begriff unter besonderer Bezugnahme auf „Intersystembeziehungen“. Unter *Interpenetration* versteht er das wechselseitige Nutzen bzw. zur Verfügung stellen von Komplexität durch Systeme. Die Folge ist einmal mehr nur paradox zu fassen: Die Autopoiesis der Einzelsysteme bleibt erhalten und gleichsam ist die Kopplung und damit das jeweils andere System Existenzbedingung. Interpenetration ist die Form der strukturellen Kopplung zwischen psychischen und sozialen Systemen. Da diese sich vor allem aufgrund ihrer Elemente unterscheiden (Bewusstsein vs. Kommunikation) bzw. von LUHMANN so unterschieden werden, führt dieser mit dem Sinnkonstrukt (s.o.) ein „Medium“ ein, das Kopplungen plausibel erklären soll. Sinn ist das verbindende „Element“, über das die Verknüpfung von Gedanken und Kommunikationen möglich erscheint. Grundsätzlich sind sowohl psychische Systeme untereinander als auch soziale und psychische Systeme einander intransparent. Kommunikation basiert darauf, „was psychische Systeme in ihr Bewusstsein bereits aufgenommen haben“ (LUHMANN 1984, 295). Kommunikationen können sich ohne Bewusstsein nicht realisieren und sind folglich durch Bewusstsein perturbierbar. Jedoch folgen Kommunikationsprozesse als Operationen sozialer Systeme systeminternen Strukturregeln. Bewusstsein ist seinerseits nicht an Kommunikation gebunden, wohl aber perturbierbar. Die sich anschließenden internen Prozesse des psychischen Systems können nur Gedanken sein, deren Generierung allein von der Struktur des psychischen Systems abhängt (vgl. LUHMANN 1990b, 46 ff). Psychische und soziale Systeme sind aufgrund ihrer Autopoiesis als different anzusehen, obgleich sie durch Interpenetration miteinander gekoppelt sind. Durch Kommunikationen können Bewusstseinsinhalte nicht gezielt beeinflusst werden, sondern sind lediglich perturbierbar (vgl. REISER 2010, 60 f).

Kritik

Auf die Schwierigkeit insbesondere den LUHMANNschen Entwurf an bestehende z. B. psychologische Entwürfe anzuschließen, wurde u.a. im Zusammenhang mit der Unterscheidung von Bewusstem und Unbewusstem hingewiesen. REISER (2006) formuliert dieses Problem als Frage des Beobachterstandpunktes. Nach LUHMANN agieren die drei autopoietischen Systeme Organismus, Psyche und Soziales aufgrund ihrer differenten Elemente operational geschlossen. Ihre Verknüpfungen beruhen lediglich auf den Konstrukten der strukturellen Kopplung bis hin zur Steigerung in Interpenetration. Unbewusste psychische Prozesse scheinen jedoch fließend in unbewusste körperliche Reaktionen überzugehen, die mehr oder weniger bewusste Expressivität des Körpers geht fließend in Kommunikationsprozesse ein (vgl. REISERS Beispiel zum Erröten in einer

Lehrer-Schüler-Interaktion). Es sei nun eine Frage des Beobachterstandpunktes, die drei autopoietischen Systeme als Unterscheidungsmerkmale anzusehen oder die Übergänge, die für LUHMANN als strukturelle Kopplungen nachgeordnet sind. So lassen sich mit v. AMELN (2004, 164) der LUHMANNsche Entwurf als „horizontale“ und Konzepte aus der Psychologie als „vertikale“ Vorschläge verstehen. Die horizontale Sichtweise steht für die Vorstellung, Kommunikationen seien die Folge vorausgegangener Kommunikationen. Dies hat die praktische Konsequenz, dass bei „Interventionen“ die Kommunikationen im Fokus stehen. Die vertikale Sichtweise steht für die Vorstellung, dass bewusste und unbewusste psychische Ereignisse Einfluss auf Kommunikationsprozesse ausüben. Dies wiederum steht für den praktischen Ansatz, innerpsychischen Prozessen zu mehr Bewusstheit zu verhelfen und darüber Kommunikationen zu verändern. Ferner relativiert sich der Begriff der „Intervention“ vor dem Hintergrund der Autopoiese: Der Standpunkt, Systeme von außen planmäßig manipulieren zu können, ist zugunsten der Akzeptanz von Perturbationen aufzugeben.

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf die eingeschränkten empirischen Anschlussmöglichkeiten aufgrund des hohen Abstraktionsgrades insbesondere des LUHMANNschen Entwurfes (HAFERKAMP 1987). Diese Kritik ist aus Sicht des Autors zu relativieren. Eine direkte Übertragung metatheoretischer Entwürfe in Richtung konkreter Handlungsanweisungen ist ohnehin nicht zu erwarten und auch nicht notwendig. Die Einsichten, dass auch empirische Erkenntnisse von einem Beobachterstandpunkt aus getätigt werden, und die eigenen Erstunterscheidungen kaum erkannt werden können, führen zu der Konsequenz, dass lediglich größte Transparenz des eigenen Vorgehens Beobachtungen höherer Ordnung und damit einen wissenschaftlichen Diskurs ermöglicht. Gleichwohl können auch die Beobachtungen der (empirischen) Beobachtung objektive Wahrheit für sich nicht in Anspruch nehmen, sondern lediglich den Grad der Reflektiertheit erhöhen.

DE HAAN/RÜLCKER (2009) formulieren ihre grundsätzliche Kritik am Radikalen Konstruktivismus in Bezug auf die Beziehungen zwischen den Organismen bzw. zwischen Organismus und Umwelt sowie hinsichtlich ethischer Implikationen. Für SIEBERT (2008) ist der Radikale Konstruktivismus individualistisch und subjektivistisch ausgerichtet. Diese Orientierung, die sich aus der Autopoiesis-Hypothese ergibt, erschwert trotz der Theorie konsensueller Bereiche das Erfassen sozialer Beziehungen zwischen den autopoietischen Einheiten. Dazu MATURANA (1987, 117): „Als lebende Systeme existieren wir in vollständiger Einsamkeit innerhalb der Grenzen unserer individuellen Autopoiese“. Da das Gehirn insbesondere bei MATURANA als operational völlig geschlossen postuliert wird, erscheint es schwer nachvollziehbar, dass ausschließlich die Muster neuronaler Emergenzen soziale Dimensionen erfassen. Aus ethischer Perspektive fragen DE HAAN/RÜLCKER (2009, 40 f) nach den Möglichkeiten, verlässliche Gemeinsamkeiten aufzubauen und Verantwortung für andere wahrzunehmen, wenn operational geschlossene Systeme lediglich am eigenen Überleben interessiert seien. Die Au-

toren formulieren: „Uns scheint, als ob die Radikalen Konstruktivisten hier eine Harmonie zwischen den autopoietischen Einheiten unterstellen, sozusagen einen sozialen Trieb, die in ihrer Theorie eigentlich keinen Platz hat“ (EBD.). Vertreter des Sozialen Konstruktivismus versuchen die benannten Widersprüche aufzulösen, indem sie epistemologische Fragestellungen stärker sozial dimensionieren.

2.3.4 Der Soziale Konstruktivismus

Aufgrund der erkenntnistheoretischen Skepsis, die in der Aussage mündet, dass es unmöglich sei, eine „objektive Realität“ zu erkennen und Wirklichkeit im Zuge von Konstruktionsprozessen erzeugt werde, kann der Soziale Konstruktivismus als Teil des konstruktivistischen Paradigmas verstanden werden (SIEBERT 2008; KNORR-CETINA 1989; BAECKER ET AL. 1992). SIEBERT (vgl. 2008, 53) sieht es als eine Frage der Beobachterperspektive an, ob man, dem Radikalen Konstruktivismus folgend, die Individualität oder wie der Soziale Konstruktivismus die Sozialität stärker betont. Die Konzeptionen des Radikalen Konstruktivismus und des Sozialen Konstruktivismus bauen jedoch nicht aufeinander auf. Von einigen Autoren (vgl. GERGEN 2002; BAECKER ET AL. 1992) wird die Frage nach der Erkennbarkeit der Realität als irrelevant betrachtet. Da die Konstruktion einer wie auch immer gearteten Realität stets des sozialen Diskurses bedarf, ist dieser die einzig relevante Analyseebene des Sozialen Konstruktivismus. Während jedoch der Radikale Konstruktivismus vorwiegend Konstruktionen auf der Basis des Einzelindividuums thematisiert, liegt der Fokus des Sozialen Konstruktivismus auf sozialen Konstruktionsprozessen, ist also Ergebnis von Interaktions- und Kommunikationsprozessen zwischen Menschen (vgl. GERGEN 2002, 293 f). Die empirischen Belege, die insbesondere von MATURANA und ROTH zur Begründung des Radikalen Konstruktivismus angeführt werden, werden von Vertretern des Sozialen Konstruktivismus eher mit Distanz gesehen (vgl. GERGEN 2002, 292).

SIEBERT (2008, 55) identifiziert die drei folgenden Kernaussagen des Sozialen Konstruktivismus:

1. Wirklichkeit wird von autonomen Subjekten konstruiert. Die Konstruktionsmuster sind jedoch sozial und kulturell geformt.
2. Wirklichkeitskonstruktionen erfolgen durch Kommunikation in sozialen Gruppen (Familien, Milieus, soziale Schichten...) durch Konsensbildung.
3. Subjektive Wirklichkeitskonstruktionen werden durch gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse beeinflusst.

Menschen konstruieren ihre Wirklichkeit also nur zum Teil autonom. Kollektive und kulturelle Denkstile, sprachliche und gesellschaftliche Strukturen sowie alte und neue Medien transportieren bzw. erzeugen Wirklichkeitskonstruktionen. Ebenso wie Kogni-

tionen sind Emotionen kulturabhängig und sind „...beschreibbar als kulturell geteiltes Wissen, das entsprechend konventionalisiert und codiert ist“ (SCHMIDT 1994, 33).

Aktuelle konstruktivistisch orientierten Didaktiken (HANSEN 2010, REICH 2008) verorten sich mehr oder weniger nah am sozialen Konstruktivismus. HANSEN (EBD. 6) nimmt eine eher gemäßigte Theorieposition ein und bezieht sich auf „sowohl radikale als auch interaktionistische Theorievarianten“. REICH (2010, 19) positioniert seinen interaktionistischen Konstruktivismusentwurf innerhalb des sozialen Konstruktivismus und nennt u.a. den sozialen Konstruktivismus von Kenneth GERGEN (1999, 2002) als konstituierend. Dieser soll beispielhaft für eine Vielzahl sozial-konstruktivistischer Ansätze in seinen Grundaussagen dargestellt werden.

Sozialer Konstruktivismus

GERGEN (2002) betrachtet die Interdependenz zwischen sozialem Diskurs und Individuum als Hauptforschungsgegenstand des Sozialen Konstruktivismus. Als Medium der sozialen Eingebundenheit von Wissen und Erfahrung stellt GERGEN die menschliche Sprache in den Mittelpunkt. Sprache fungiert als Mittel von Unterscheidungen sowie darüber hinaus nicht als Abbildung der Realität, sondern als Instrument der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit. Sprache als Ergebnis von Machtstrukturen verhilft zu deren Konstituierung, aber auch darüber hinaus zu deren Dekonstruktion und Veränderung.

„Vielmehr bedarf es neuer Formen von Sprache, neuer Interpretationen der Welt und neuer Muster der Darstellung. Wir brauchen *generative Diskurse*, d.h. Formen des Sprechens und Schreibens, die etablierte Traditionen des Verstehens in Frage stellen und gleichzeitig neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen.“ (GERGEN 2002, 69)

Für GERGEN können sprachliche Wortmuster für sich keine Wahrheit in Anspruch nehmen, da sie mit der Realität nicht korrespondieren. Der Autor wendet sich gegen eine „unreflektierte Akzeptanz der Sprache“ (GERGEN 2002, 33). Erziehung, Moral und Wissen werden von GERGEN (EBD. 28 ff) nicht als individuelle Güter, sondern als durch soziale Gruppierungen sprachlich determiniert angesehen. Diese Aussagen werden verstärkt durch eine kritische Analyse der postmodernen westlichen Welt. Mit dem Begriff des *kulturellen Imperialismus* (EBD. 30) bezeichnet GERGEN die universelle Gültigkeitserklärung westlicher Sichtweisen (z.B. Atommodell; klinische Psychologie als Form sozialer Kontrolle). Die Aufklärung habe zwar die totalitäre Herrschaft des Adels und der Kirche beendet, jedoch sei durch die Entfaltung der Wissenschaften mit einem jeweils spezifischen Vokabular, eigenen Methoden und Problemlösestrategien ein *neuer Totalitarismus des Wissens* (EBD. 31) entstanden, der zur weitestgehenden Ignoranz anderer Traditionen (z.B. persönliche Werte, Spiritualität, Verbundenheit mit anderen Kulturen) geführt habe.

Eine wichtige Grundlage für GERGENS Ansatz und für das Konzept *kommunaler Mythen* (s.u.) bildet das soziolinguistische Modell des *Sprachspiels* von WITTGENSTEIN (1978). WITTGENSTEIN vergleicht das kontextuelle Reglement von Sprechakten mit den Regeln eines Spiels. Bspw. sind den Figuren innerhalb eines Schachspiels bestimmte Möglichkeiten zugeordnet. Jede Figur bezieht ihre Bedeutung aus den Regeln des Spiels; außerhalb des Spiels besitzen die Figuren keine oder eine gänzlich andere Bedeutung (wenn bspw. ein Kind in seiner Fantasie die Figur „zweckentfremdet“). Sprache ist kontextuell in einen bestimmten Handlungsrahmen eingebettet, innerhalb dessen bestimmte Äußerungen bzw. Wendungen möglich sind, andere als Regelverstoß u.U. sozial sanktioniert werden. Wörter erhalten ihre Bedeutung durch ihre spezifische Verwendung in Handlungskontexten. „Die Bedeutung eines Wortes ist seine Verwendung in der Sprache“ (WITTGENSTEIN 1978, 7; vgl. GERGEN 2002, 51).

Die soziokulturellen und soziolinguistischen Analysen führen GERGEN (2002, 66 ff, Hervorhebung i. O.) zu folgenden Hypothesen:

„1. Die Begriffe, mit denen wir die Welt und uns selbst verstehen, ergeben sich nicht zwangsläufig aus ‚dem, was ist‘.“

„2. Wie wir beschreiben, erklären und darstellen leitet sich aus Beziehungen ab.“

„3. So, wie wir beschreiben, erklären oder anderweitig darstellen, so gestalten wir unsere Zukunft.“

„4. Das Nachdenken über unsere Formen des Verstehens ist für unser zukünftiges Wohlergehen von entscheidender Bedeutung.“

Für das in der vorliegenden Arbeit vertretene didaktische Verständnis sind zwei Aspekte zu konkretisieren. Erstens wird die Bedeutung des Beziehungsaspektes in aktuellen didaktischen Entwürfen besonders hervorgehoben. Dies wird mit sozialkonstruktivistischen Argumenten untermauert. Folgt man Palmowski/Heuwinkel (2000, 128 f), dann ist zweitens für die Lebenswirklichkeit von Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen der Begriff Sprache auf verbale und nonverbale Kommunikationen auszudehnen. Die Bedeutung des basal körperlichen Lernens und des passiven Sprachverständnisses werden betont.

Bochumer Arbeitsgruppe für sozialen Konstruktivismus

Die Arbeiten von BAECKER ET AL. (1992) sind um einen Brückenschlag zwischen dem Radikalen Konstruktivismus und dem Sozialen Konstruktivismus bemüht. Auch wenn es sich bei diesem Ansatz um einen zeitlich älteren handelt, wird die Verknüpfung der beiden konstruktivistischen Standpunkte als für die vorliegende Arbeit konstituierend angesehen. Die Autoren (vgl. EBD. 118) fühlen sich sowohl dem Ansatz von GERGEN als auch den Arbeiten von ROTH und MATURANA verpflichtet; die spezifischen und erweiternden Aussagen von LUHMANN, insbesondere dessen Typenbildung autopoietischer Systeme werden nicht aufgegriffen. Aus psychologischer Perspektive wird für den Ra-

dikalen Konstruktivismus ein ausschließliches Interesse für intrapsychische Prozesse und für den Sozialen Konstruktivismus die Fokussierung interpsychischer Prozesse konstatiert. Mit dem *sozialkonstruktivistischen Ansatz der Bochumer Arbeitsgruppe* unternehmen die Autoren den Versuch einer Vereinigung beider Perspektiven. Gemäß der Aussage, dass der Mensch nur zu sich selbst sagen könne, was auch zu anderen sagbar, also diskursfähig sei, gelangen die Autoren von der sozial konstruktivistischen Betrachtung des Diskurses zu individuellen Prozessen wie Wahrnehmung und Denken.

Kommunales System und Diskurs

Kommunale Systeme bestehen zwischen Personen, die eine bestimmte soziale Gruppe bilden, und realisieren sich über die zwischenmenschlichen Interaktionen der jeweiligen Mitglieder. Sie sind über ihr spezifisches Repertoire an verbaler und nonverbaler Kommunikation gekennzeichnet (vgl. EBD. 121). Wirklichkeitskonstruktionen zwischen den Mitgliedern werden im *sprachlichen Diskurs* hergestellt. Wirklichkeit existiert aus dieser Perspektive zunächst nicht in den Köpfen der einzelnen Individuen, sondern im *kommunalen sprachlichen Diskurs* (GERGEN 1986). Metaphern, bildliche Ausdrücke, Sprachfiguren und andere Konventionen des kommunalen Diskurses führen also zu individuellen Vorstellungen und Beschreibungen der Wirklichkeit.

Sprachskripte und kulturelle Mythen

Eine sozial-konstruktivistisch orientierte wissenschaftliche Analyse richtet sich auf einzelne *Sprachskripte*, die als kleinere Einheiten kommunaler Diskurse gelten. Diese werden von sog. *kommunalen Mythen* bestimmt. Als „Mythen“ bezeichnen BAECKER ET AL. (1992, 122) alle „umfassenderen Strukturen, vor deren Hintergrund die einzelnen Sprachskripte und Interaktionssequenzen erst plausibel und sinnvoll erscheinen“. Diese sinnstiftenden Hintergründe sind den jeweiligen Akteuren (Mitglieder kommunaler Systeme) nicht zwingend bewusst; häufig werden sie unhinterfragt in der Kommunikation berücksichtigt und erhalten durch diese implizite Akzeptanz den Charakter von Wirklichkeitskonstruktionen (z.B. Sprachskript: „Ich weiß, dass ich Julia immer lieben werde, egal, was passiert.“; Mythos: romantische Liebe; SINGER 1984/1987 zit. n. BAECKER ET AL. 1992, 122). Mythen tragen nicht den Charakter falscher Vorstellungen, da aus konstruktivistischer Perspektive keine Unterscheidung zwischen richtig und falsch möglich ist, sondern allenfalls das Kriterium der Viabilität Gültigkeit hat (vgl. Abschnitt 2.3.2). Sie sind als mehr oder weniger hinterfragte kulturelle Standards zu deuten, die auf der Basis einer lebenslangen Sozialisation durch die Akteure als „ureigenste persönliche Ansichten und Entscheidungen“ (EBD. 125) internalisiert sind und so zum „selbstverständlichen Ausdruck ihrer ‚natürlichen‘ Wünsche und Bedürfnisse“ (EBD. 126) werden.

In den bisherigen Ausführungen zum sozialen Konstruktivismus der BOCHUMER ARBEITSGRUPPE (BAECKER ET AL. 1992) wurden Wirklichkeitskonstruktionen als sozial determiniert dargestellt, jedoch individuelle Anteile bisher nicht thematisiert. Der radikal konstruktivistische Theoriebezug wird durch die Implementierung der bereits erläu-

terten Konzepte (vgl. Abschnitt 2.3.2) *Strukturdeterminiertheit*, *operationale Geschlossenheit* und *strukturelle Kopplung* (bei BAECKER ET AL. mit dem Begriff *orientierende Interaktion* bezeichnet) hergestellt (vgl. BAECKER ET AL. 1992, 127). Organismen werden von ihrem Medium nur innerhalb ihrer strukturellen Grenzen perturbiert und bezüglich der Aufnahme von Informationen als geschlossen betrachtet. Der Organismus antwortet auf derartige Störungen aktiv durch eine Veränderung, die der bisher erworbenen Struktur entspricht. Es existiert also kein kausaler Zusammenhang zwischen perturbierendem Umfeld und Strukturveränderung des Organismus. Beide (Organismus und Milieu) sind durch fortschreitende reziproke Perturbationen miteinander strukturell gekoppelt. „Es bleibt dem Gesprächspartner überlassen auszuwählen, wohin er sich in seinem kognitiven Bereich aufgrund einer sprachlichen Interaktion orientiert“ (MATURANA 1982, 58). Aus radikal konstruktivistischer Perspektive werden Individuen als autonom, also als nicht gezielt beeinflussbar betrachtet, wohingegen die sozial konstruktivistische Sichtweise von einer sozialen Determiniertheit ausgeht. Dieser Widerspruch korrespondiert mit der Gegensatzeinheit von Autonomie und Interdependenz im existenziell-anthropologischen Axiom der Themenzentrierten Interaktion, das im Abschnitt 4.2.1.1 ausführlich erläutert wird.

Wie bereits angedeutet ist der hier referierte Soziale Konstruktivismus der Bochumer Arbeitsgruppe um eine Verknüpfung der beiden bisher beschriebenen Extrempositionen bemüht. Individuelle Wirklichkeitskonstruktionen sind „zu einem großen Teil im Diskurs kommunal hergestellte kulturelle Wirklichkeiten“ (BAECKER ET AL. 1992, 128). Personen sind, unter der Maßgabe, sie als autonome, operational geschlossene Systeme zu betrachten, diesen kulturellen Vorgaben jedoch nicht ausgeliefert. Sie sind in der Lage, die vorgefundenen sozialen Wirklichkeiten zu reflektieren und individuell umzudefinieren, bzw. (um eine stärkere Gewichtung des radikal konstruktivistischen Ansatzes vorzunehmen) sie kommen aufgrund ihrer Selbstorganisation nicht umhin, soziale Wirklichkeitskonstrukte individuell zu deuten. Die Wirksamkeit gesellschaftlicher Wirklichkeitskonstruktionen wird also „...gebrochen durch die kognitive Autonomie des Individuums“ (EBD.). Die Autoren formulieren darüber hinaus eine „begründete Hoffnung“, dass aufgrund der strukturellen Kopplung zwischen Individuum und gesellschaftlichem Umfeld kulturelle Mythen veränderbar sind. Sprachskripte werden nicht nur als diskursive Elemente, sondern als individuelle psychische Realitäten angesehen. Damit sind sie der Bewusstheit zugänglich sowie reflektierbar, beeinflussbar und veränderbar. Dieser von den Autoren mit dem Begriff der *Wirklichkeitsprüfung* belegte emanzipatorische Anspruch wird gleichzeitig als empirische Methode vorgestellt. Dabei wird nicht davon ausgegangen, dass eine von den Forschenden unabhängige Realität entdeckbar sei, sondern dass durch Beobachtungen und Beschreibungen Wirklichkeit bewusst und verantwortungsvoll hergestellt wird. Wirklichkeitsprüfung als empirische Methode basiert auf den drei Paradigmen *Narration*, *Beobachterstandpunkt* und *Introspektion* und basiert auf einem offenen Methodenrepertoire, zu dem bspw. teilnehmende

Beobachtung, Verhaltensprotokoll, Strukturlegetechnik oder Gedankenstichproben subsummiert werden (EBD. 134 ff).

Aufgrund der Antinomie, die durch die Verknüpfung zweier gegensätzlicher konstruktivistischer Ansätze entstanden ist, explizieren BAECKER ET AL. (vgl. 1992, 129 ff) wie im Folgenden dargestellt ein sozial konstruktivistisches Menschenbild.

Sozial konstruktivistisches Menschenbild

Aus sozial konstruktivistischer Sicht ist zunächst zu betonen, dass Menschenbilder lediglich Metaphern darstellen und dass es *das richtige* Menschenbild nicht gibt. Menschenbilder sind abhängig vom Beobachterstandpunkt (weitere Ausführungen vgl. Abschnitt 4.3.4.4). Die beiden konstruktivistischen Extrempositionen verknüpfend wird der Mensch einerseits als selbstorganisierendes System mit der Möglichkeit des selbstbestimmten Umganges mit Perturbationen betrachtet. Andererseits wird der soziale und kulturelle Einfluss durch kommunale Sprachskripte und gesellschaftliche Mythen als gleichberechtigt betont. Die Autoren distanzieren sich von einem Menschenbild im ontischen Sinne und „...schlagen vor, unterschiedliche Metaphern je nach Kontext begründet zu verwenden“ (EBD. 131). Im Kontext von Psychotherapie wird die Metapher der „Personenperson“ (KÖNIG 1981) favorisiert. Ähnlich wie im Konzept der *Chairperson* innerhalb der Themenzentrierten Interaktion (vgl. 4.2.1.2) und in Übereinstimmung mit dem Vorschlag von KLEVE (2009; siehe Abschnitt 2.3.2) werden Personen als eine individuelle Verknüpfung mehrerer Anteile gesehen. Dieses „Bündel von mehreren Personen“ (BAECKER ET AL. 1992, 131) wird als historisch in sozialer Interaktion entstanden und als „Trägerin eines einzigartigen Musters von Mythen und Sprachfiguren“ (EBD.) erklärt. Je nach Kontext werden unterschiedliche Anteile in der „realen“ Person wirksam (vgl. kognitionspsychologische Aussagen zum dynamischen Aspekt des Selbstkonzeptes in Abschnitt 2.4.1). Die Autoren führen diese Metapher an, um die häufig empfundene „Inkohärenz“ individuellen Verhaltens, die mögliche Diskrepanz zwischen persönlichen Einstellungen und tatsächlichem Verhalten sowie die Möglichkeit der selbst gesteuerten Modifizierung problematischen Verhaltens zu erklären. Sie sehen ihren Vorschlag als „Erleichterungsmodell“, als Angebot zur Selbstreflexion verbunden mit Möglichkeiten des Perspektivenwechsels zwischen den Personenanteilen an (EBD. 131 ff).

2.3.5 Konstruktivismus und Ethik

Konstruktivistische Grundannahmen, wie das Konzept der operationalen Geschlossenheit, vor allem aber das der Viabilität, könnten zu der Befürchtung führen, dass jedwede Entscheidung, jedwede Wertung beliebig seien oder dass sich daraus ein wertneutraler Pluralismus ergäbe. Für SCHMIDT (1987, 75) lassen sich aus den erkenntnistheoretischen Aussagen des Radikalen Konstruktivismus keine Anweisungen für alltägliches Handeln und Kommunizieren ableiten. Kontingenz und Viabilität dienen lediglich der Beschreibung von Prozessen der Wirklichkeitskonstruktion, es sind daraus keine allgemeingülti-

gen Forderungen bezüglich einer Ethik ableitbar. Vor dem Hintergrund der postmodernen Vielfalt von Werten, die auf einer pluralistischen Gesellschaftsentwicklung beruht, entsteht jedoch die Frage nach Existenz und Gültigkeit von Werten. Die starke Betonung subjektiver Wirklichkeitskonstruktionen im Radikalen Konstruktivismus und die Entlarvung scheinbar ontischen Weltwissens als kulturabhängig im Sozialen Konstruktivismus können lediglich zu der Übernahme von Verantwortung für die eigenen Konstruktionen durch den Einzelnen führen. „An die Stelle einer vermeintlich allgemeingültigen Ethik tritt im Konstruktivismus daher eine **Individual- und Diskursethik** subjektiver Entscheidung und sozialer Einigung, die sich nicht auf ‚objektive‘ Gegebenheiten, Grundannahmen und Werte berufen kann“ (LINDEMANN 2006, 189; Hervorhebung i. O.). Eine konstruktivistisch orientierte Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen kann daher keine allgemeingültigen Anweisungen generieren, sondern lediglich einen Reflexionsrahmen für subjektive Überlegungen und Bewertungen sowie für sozial vermittelte Perspektivwechsel bieten.

LINDEMANN (vgl. 2006, 192 f) formuliert mit Bezug auf HEJL (1995) drei ethische Postulate, die bemüht sind, ein nicht-triviales Welt- und Menschenbild in handlungsleitende Ideen zu überführen. Aufgrund des konstruktivistischen Ursprungs dieser Aussagen enthalten sie keine ethischen Bewertungskriterien von Handlungen, sondern lediglich ein Reflexionsangebot, das eine Letztbegründung ausschließt.

Toleranzangebot: Aus einer konstruktivistischen Perspektive sind alle Menschen als Konstrukteure ihrer Wirklichkeiten anzusehen. Die Inanspruchnahme von Wahrheit kann demnach nur subjektiv erfolgen. Diese subjektiven Konstrukte können durch einen Beobachter als Sinn für das beobachtete Verhalten zugeschrieben werden und sind bezüglich der Sinnhaftigkeit des eigenen Verhaltens als gleichwertig zu betrachten.

Verantwortungsakzeptanz: Wirklichkeitskonstruktionen und daraus resultierendes Verhalten werden im Konstruktivismus dem Subjekt zugeschrieben. Daraus folgt, dass sich das Individuum mit Folgen und Konsequenzen des eigenen Handelns auseinandersetzen und die Verantwortung dafür übernehmen muss. Der Umstand, dass die Lebenswirklichkeit der Anderen nur mit starken Beschränkungen mitgedacht werden kann, führt nicht etwa zu einer Relativierung der Verantwortlichkeit für die eigenen Konstruktionen und deren Folgen, sondern zu der Notwendigkeit, Beobachterperspektiven zu wechseln, die eigene Perspektive zu hinterfragen und auf der Beziehungsebene Wirklichkeit zu ko-konstruieren.

Begründungspflicht: Aufgrund der Annahme subjektiver Lebenswirklichkeiten sind die eigene Weltsicht und daraus resultierende Handlungen für andere Menschen nicht zwingend nachvollziehbar bzw. selbstverständlich. Das Offenlegen subjektiver Motive und Interessen ermöglicht anderen innerhalb der Grenzen der eigenen Weltsicht, ein bestimmtes Verhalten nachzuvollziehen. Die Offenlegung der eigenen Perspektive im-

pliziert eine Diskursbereitschaft und -fähigkeit unter Akzeptanz der Begrenztheit aufeinander reduzierbarer Wirklichkeiten.

Dieser Reflexionsrahmen für das eigene Handeln beinhaltet Vorentscheidungen, die die subjektive Weltsicht und daraus ableitbares Handeln anderen Weltkonstruktionen gegenüber viabel gestalten. Zur Explikation des der vorliegenden Arbeit zugrunde liegenden Menschenbildes bedarf es weiterer Konkretisierungen. Erste Überlegungen wurden bereits im Abschnitt 2.3.4 zu einem sozial-konstruktivistischen Menschenbild (BAECKER ET AL. 1992) angestellt. In Kapitel 4 wird das Konzept der Themenzentrierten Interaktion auch in seiner philosophischen Grundlegung und Verwobenheit mit der Humanistischen Psychologie ausgeführt. Die daraus ableitbaren Menschenbildannahmen werden in Abschnitt 4.3.4.4 dargestellt und in Kapitel 8 mit den hier vorgestellten konstruktivistischen Vorüberlegungen verknüpft.

2.4 Selbstkonzept und Emotionen

2.4.1 Selbstkonzept

Begriffsbestimmung

Das als Konstrukt aufzufassende *Selbstkonzept* soll mit MUMMENDEY (2006, 7) definiert werden als „...*die Gesamtheit der auf die eigene Person bezogenen Beurteilungen und Bewertungen eines Individuums, also die Gesamtheit der Einstellungen zu sich selbst*“ (Hervorhebung i. O.). Diese Einstellungen entstehen in der Folge der Organisation und Strukturierung selbstbezogener Vorstellungen, Merkmale, Eigenschaften und Handlungsmöglichkeiten, die der Mensch in der Interaktion mit seiner Umwelt sammelt und konstituieren sich als vielschichtiges System (vgl. LEYENDECKER 2006, 14 f). Menschen integrieren sowohl independente als auch interdependente Einstellungen in ihr Selbstkonzept. Erstere beziehen sich stärker auf persönliche Eigenschaften und Fähigkeiten, die die Person von anderen unterscheiden. Letztere repräsentieren eher Beziehungen, Gruppenzugehörigkeiten und soziale Rollen, rekurren also auf selbstrelevante Einstellungen, die die Person in sozialen Kontexten erworben hat (HANNOVER ET AL. 2005; HANNOVER/KÜHNEN 2002). Selbstkonzepte sind den Betreffenden nicht immer bewusst, in der Literatur wird das Element des Unbewussten betont (EPSTEIN 1984). Nach ROGERS (1995) ist das Selbstkonzept dem Bewusstsein jedoch grundsätzlich zugänglich.

Das Selbstkonzept wird mit den Merkmalen der relativen Konstanz und der Veränderbarkeit gleichzeitig verknüpft. Ihm wohnt das Moment der Konstanz inne, denn es ist eng verknüpft mit der Biografie eines Menschen. Gleichzeitig wird es permanent erweitert und neu konstruiert, da jeder Mensch fortlaufend Erfahrungen mit sich und über sich selbst sammelt (MUMMENDEY 2006). Neben dem Konstatieren einer grundsätzlichen Möglichkeit der Veränderbarkeit lassen sich die Genese und die biografische Modifikation differenzieren (SCHUPPENER 2005). Es lassen sich sowohl Aspekte der

Selbstwahrnehmung als auch der Fremdwahrnehmung als Einflüsse im Prozess der Selbstkonzeptualisierung benennen.

Dynamischer und struktureller Aspekt

Den strukturellen Aspekt zu betrachten, führt zu Modellvorstellungen des Selbstkonzeptes als Objekt der Selbsterkenntnis. Gleichzeitig beeinflusst die Struktur den Prozess der Selbsterkenntnis. Das Selbstkonzept ist demzufolge auch Subjekt dieses Prozesses, es impliziert einen dynamischen Aspekt. Selbstkonzepte sind also einerseits als hochstrukturierte selbstbezogene Wissensbestände und Einstellungen und andererseits als dynamisch und mit der Umwelt im Austauschprozess stehend begreifbar (vgl. HÄNSEL 2008, 26; GREVE 2000, 17).

Der *dynamische Aspekt* wird insbesondere von der kognitionspsychologischen Selbstkonzeptforschung untersucht. Es wird von selbstbezogenen Gedächtnisrepräsentationen ausgegangen, die ähnlich wie andere Gedächtnisstrukturen funktionieren. Insbesondere die Differenzierung in Langzeit- und Arbeitsgedächtnis führt zu der Annahme, dass zu bestimmten Zeitpunkten bestimmte selbstrelevante Informationen aktiviert sein können. Diese können sich zu verschiedenen Selbstkonstrukten verdichten, die in Abhängigkeit von der vorliegenden Struktur und von äußeren Aktivierungsbedingungen präsent sind (vgl. HANNOVER 1997, 24). Bezüglich der Selbstkonzeptinhalte können Aussagen hinsichtlich Verfügbarkeit, Zugänglichkeit und Modifizierbarkeit getroffen werden. Verfügbarkeit bezieht sich auf das grundsätzliche Vorhandensein bestimmter Inhalte im Selbstkonzept. Unter Zugänglichkeit wird die Leichtigkeit des Informationszugriffes verstanden. Bspw. ist davon auszugehen, dass die Zugänglichkeit vom zeitlichen Abstand und der Häufigkeit der letzten Aktivierungen selbstrelevanter Informationen abhängt. Der Begriff Modifizierbarkeit steht für die Veränderlichkeit selbstbezogener Konstrukte (vgl. HÄNSEL 2008, 32; HANNOVER ET AL. 2005, 100).

Die Beachtung des *strukturellen Aspektes* führt zur Beantwortung der Frage, wie sich die vielen im Laufe des Lebens einer Person anfallenden selbstrelevanten Informationen organisieren. Strukturmodelle von Selbstkonzepten beschreiben diese in der Regel als mehrdimensional und differenzieren mehrere Selbstkonzeptdimensionen bzw. -kategorien. Zur Anordnung der einzelnen Dimensionen liegen unterschiedliche Entwürfe vor (vgl. MUMMENDEY 2006, 204 ff). Das hierarchische Selbstkonzeptmodell von SHAVELSON ET AL. (1976) wird innerhalb der Selbstkonzeptforschung als richtungsweisend angesehen. Einerseits gilt der hierarchische Aufbau als empirisch relativ konsistent, andererseits ist das Modell für empirische Untersuchungen gut operationalisierbar (vgl. STILLER/ALFERMANN 2008, 14; MUMMENDEY 2006, 207 ff). Die selbstkonzeptrelevante Kategorienbildung der vorliegenden empirischen Untersuchung orientiert sich aus diesen Gründen an besagtem Modell, insbesondere am sozialen und emotionalen Selbstkonzept mit den hier vorgeschlagenen Subdimensionen (siehe Abschnitte 5.7.2.2 und 5.7.4.2).

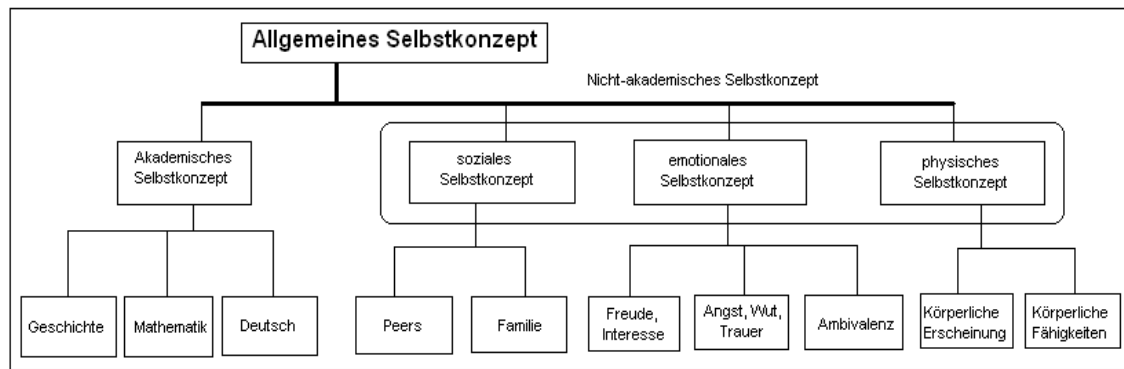


Abb. 2.5: Hierarchisches Selbstkonzeptmodell (in Anlehnung an SHAVELSON ET AL. 1976, 413 und STILLER/ALFERMANN 2008, 16)

Das Modell von SHAVELSON ET AL. postuliert für das Selbstkonzept eine der Abbildung zu entnehmende hierarchische und mehrdimensionale Struktur. In absteigender Richtung differenziert sich die Selbstkonzeptualisierung immer mehr aus, es werden zunehmend spezifischere Informationen abgebildet. In umgekehrter Richtung lassen sich die einzelnen Subkategorien zu Konzepten höherer Ordnung zusammenführen. Für das allgemeine Selbstkonzept werden eine höhere, für die darunterliegenden Dimensionen eher geringere Stabilität angenommen (vgl. MUMMENDEY 2006, 208). Das *allgemeine Selbstkonzept* teilt sich auf oberster Ebene in das *akademische* (schulische) und das *nicht-akademische* (nicht-schulische). Auf der nächstniedrigeren Hierarchieebene differenziert sich das akademische Selbstkonzept in schulfachspezifische Subdimensionen. Das nicht-akademische Selbstkonzept wird in einen *sozialen*, einen *emotionalen* und in einen *physischen* Teilbereich untergliedert. Unterhalb dieser Teilbereiche lassen sich weitere Subdimensionen erfassen. So finden sich bezüglich des sozialen Selbstkonzeptes die Subdimensionen *Peers* und *Familie*. Bezüglich des emotionalen Selbstkonzeptes schlagen SHAVELSON ET AL. keine konkreten Differenzierungsmöglichkeiten vor. Hier lassen sich die von CIOMPI (1997; siehe Abschnitt 2.4.2) vorgeschlagenen *fünf Grundgefühle* aufgreifen.

Die einzelnen Kategorien bzw. Dimensionen weisen einen hohen Grad von Vernetztheit auf, den das Modell von SHAVELSON ET AL. nur unzureichend abbildet. Aus kognitionspsychologischer Perspektive werden Kontextfaktoren stärker berücksichtigt und bspw. Cluster geringerer Strukturiertheit vorgeschlagen (z.B. „das Selbst als ehrgeizig“, „das Selbst zuhause“; vgl. HÄNSEL 2008, 31 f). Bezüglich solcher Modellvorschläge, die u.a. auch aus systemtheoretischen Ansätzen entwickelt werden, wird die sehr eingeschränkte Operationalisierbarkeit kritisiert (vgl. MUMMENDEY 2006, 179).

Entwicklung des Selbstkonzeptes im Lebenslauf

LEYENDECKER (2006) differenziert fünf Phasen der Selbstkonzeptentwicklung (siehe Tab. 2.1). In der frühen Kindheit realisiert sich diese Entwicklung über die propriozeptive, taktile und kinästhetische Wahrnehmung des eigenen Körpers und damit durch die Unterscheidung zwischen dem Selbst, anderen Personen und der Umwelt. Der Begriff

Körperselbst verweist „...auf die große Bedeutung der frühen Körpererfahrung für die Entwicklung des Selbst“ (LEYENDECKER 2006, 15). Das *handelnde Selbst* des Kleinkindes erkennt sich über die eigenen Aktivitäten und die zunehmende Loslösung von den engeren Bezugspersonen. In der späten Kindheit erweitert sich das Selbstkonzept durch die wachsende Anzahl von Bereichen des Erlebens und Verhaltens. Das Kind nimmt an sich psychische Merkmale wahr und erweitert dieses Selbstwissen im sozialen Miteinander. Es entwickelt sich das *reflexive Selbst*. Im frühen Jugendalter gewinnen die Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit und der Abgleich zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung an Bedeutung. LEYENDECKER bezeichnet diese Phase als *psychologisches Selbst*. Im späten Jugendalter stabilisiert und reorganisiert sich das Selbst. Autonomiebestrebungen stehen im Zentrum des *selbstbewussten Selbst*. Die Loslösung von den Eltern und die eigenständige Interdependenzentwicklung innerhalb sozialer Strukturen führen zur Übernahme von Verantwortung und zur Reifung eines *verantwortlichen Selbst*.

Differenzielle Aspekte des Selbstkonzeptes bei Menschen mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung werden in Abschnitt 3.3 diskutiert.

Tab. 2.1: Entwicklung des Selbst und Entwicklungsaufgaben (vgl. LEYENDECKER 2006, 18)

Lebensphase	Selbstentwicklung	Entwicklungsaufgabe
Frühe Kindheit (0-3 Jahre)	Emergenz des Selbst <i>Das Körperselbst</i>	Auftauchen des Selbst aus „Urvertrauen“ und Sym- biose Aufbau eines Körperselbst Unterscheidung von Selbst und anderer Person Erste Versuche von Lösung und Autonomie
Kindheit (3-6 Jahre)	Behauptung des Selbst <i>Das handelnde Selbst</i>	Lösung von Eltern möglich Entwicklung von Ichbewusstsein, Nein-Sagen- Können Verwendung von Personal- und Possessivpronomen Wachsende Anzahl selbstbezogener Äußerungen: jedoch noch sehr anschauungsgebunden, keine sichere Unterscheidung zwischen psychischen und physischen Merkmalen einer Person Konstruktion der Identität durch Differenzierung und Imitation, Ausbildung eigenen Willens
Späte Kindheit (6-14 Jahre)	Expansion des Selbst <i>Das reflexive Selbst</i>	Wachsende Anzahl selbstdefinierender Bereiche Hinwendung zu psychischen Merkmalen Mit Altersgenossen zurecht kommen Selbsterfahrung im sozialen Spiegel Erwerb männlicher und weiblicher Rollen Auseinandersetzung mit Leistungsaufforderungen
Frühes Jugendalter (14-16 Jahre)	Organisation des Selbst <i>Das psychologische Selbst</i>	Zunahme von Selbstreflexion Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Ge- schlechts Übernahme von Geschlechtsrollen Differenzierung von Innen- und Außenwahrneh- mung Intensive Auseinandersetzung mit körperlichem Erscheinungsbild
Spätes Jugendalter (16-18 Jahre)	Reorganisation des Selbst <i>Das selbstbewusste Selbst</i>	Neubestimmung des Verhältnisses zum Körper Emotionale Unabhängigkeit von Eltern und ande- ren Erwachsenen Stabiles Selbstbild und Festigung der Ich-Identität Vorbereitung auf Partnerschaft und Familie
Frühes Erwachse- nenalter (18-25 Jahre)	Adaption und Reifung des Selbst <i>Das verantwortliche Selbst</i>	Lösung vom Elternhaus Autonomie in sozialer Gemeinschaft Erneute Bestimmung des Verhältnisses zum Körper Mögliche Akzeptanz des körperlichen Erschei- nungsbildes Auswahl eines Partners und Gründung einer Fami- lie Verantwortung als Staatsbürger

Das Selbstkonzept wird gespeist aus Emotionen und Kognitionen. Neben den Wissensbeständen, also den kognitiven Inhalten sieht das Modell von SHAVELSON ET AL. auch die Kategorie des *emotionalen Selbstkonzepts* vor, das, folgt man dem Modell, die emotionalen Selbstanteile bündelt. Wie bereits erwähnt entstammt die Erweiterung auf der Ebene der Subdimensionen nicht dem Modell von SHAVELSON, sondern wurde unter Bezugnahme zu den fünf Grundgefühlen von CIOMPI vorgenommen. Das hierarchisch organisierte Modell von SHAVELSON hat den Vorteil der guten Operationalisierbarkeit und wurde deshalb für die vorliegende empirische Studie genutzt. Es suggeriert jedoch

eine getrennte Speicherung kognitiver und emotionaler Inhalte, an der es berechtigte Zweifel gibt. Mit der sog. Affektlogik schlägt CIOMPI eine Theorie vor, die von der Verknüpfung affektiver und kognitiver Strukturen und Prozesse ausgeht.

2.4.2 Emotionen

Kognitionen und Emotionen sind keine Gegensätze, sondern untrennbar miteinander verknüpft. Das menschliche Bedürfnis nach „Ordnung im Kopf“, also eine subjektive Struktur als kohärentes Deutungsmuster für eine unübersichtliche Welt zu schaffen, ist wesentlich emotional gesteuert (vgl. SIEBERT 2003, 12). Für REICH (1998b) sind Gefühle auf der Basis einer individuellen Physiologie und spezifischen Biografie einerseits subjektiv konstruiert, andererseits als Ergebnisse kulturgebundener Lebensformen Rekonstruktionen. Im Folgenden wird auf „Die emotionalen Grundlagen des Denkens“ bzw. die sog. *Affektlogik* (CIOMPI 1997, 1998) und damit verbundene wichtige Anschlussmöglichkeiten zwischen Systemtheorie, Konstruktivismus und psychologischen Theorien eingegangen.

Theoretische Verortung

CIOMPI (1998, 11) bezieht sich als Psychiater einerseits auf die Psychoanalyse, deren Gegenstandsgebiet die Welt der Affekte ist. Andererseits nimmt er Bezug zur Allgemeinen Systemtheorie (BERTALANFFY 1970), die als allgemeine Wissenschaftstheorie gekennzeichnet wurde (siehe Abschnitt 2.2.1). CIOMPI (vgl. 1998, 17) sieht beide in einem hierarchischen Verhältnis stehend, die Systemtheorie als allgemeine, die Psychoanalyse als spezielle Theorie, die unterschiedlichen Wurzeln und Anwendungsbereiche nicht nivellierend. Bezüglich der epistemologischen Ausrichtung relativiert CIOMPI (vgl. 1997, 25 ff) die Aussagen des radikalen Konstruktivismus und artikuliert den eigenen Standpunkt als relativen Konstruktivismus. Grundlage bildet die Theorie der Entwicklung kognitiver Strukturen von Piaget, deren polares Verhältnis zur Affektlehre von Freud wohl als ursprünglicher Anlass und Triebfeder für die Arbeiten CIOMPIs zu sehen ist und die die Prozesse der Assimilation (durch eigene Strukturen bedingte Konstruktionsprozesse) und der Akkomodation (durch äußere Strukturen bedingte Konstruktionsprozesse) gleichermaßen umfasst. Die menschliche Wirklichkeitserklärung wird in Abhängigkeit von dessen Bedürfnissen und Strukturen gesehen. CIOMPI ergänzt den von PIAGET kognitiv erklärten Prozess der Wirklichkeitskonstruktion durch eine Kopplung mit Affekten. Die Existenz einer externen Realität wird jedoch anerkannt, menschliche Bedürfnisse und Strukturen sowie daraus hervorgehende Wirklichkeitskonstrukte werden als zu dieser Realität zugehörig angesehen. Hervorzuheben ist aufgrund der psychoanalytischen Orientierung die Betonung persönlicher, vor allem affektiv und unbewusst verankerter Konstruktionsmuster auf der Basis individueller und biografischer Faktoren (familiärer Kontext, individuelle psycho-physische Voraussetzungen, bisherige und gegenwärtige Lebenssituation, vgl. CIOMPI 1997, 37 ff). Die sozial und kulturell bedingten Aspekte von Wirklichkeitskonstruktionen werden von CIOMPI eher marginal inner-

halb der biografischen und sprachlichen Einflüsse berücksichtigt. Die Motivation menschlicher Erkenntnis wird mit dem affektiven Attraktor der „Lust an der Lust“ (EBD. 42), die nach erfolgter Passung bzw. Viabilität der Erkenntnismuster zu einer „Spannungslösung“ (EBD. 43) führt, erklärt.

Grundaussagen

CIOMPI (vgl. 1998, 47 ff) postuliert in seiner *Affektlogik* die Ganzheit der menschlichen Psyche, die sich in einer engen Verknüpfung affektiver und kognitiver (logischer) Prozesse und Strukturen äußert. Die Psyche wird als ein „Doppelsystem“ (EBD. 11) mit jeweils einem affektiven und einem kognitiven Pol angesehen. „Das anspruchsvolle Fernziel einer adäquaten affektlogischen Theorie müsste es somit sein, in allen nur möglichen psychischen Vorgängen und Erscheinungen affektive und kognitive Komponenten nicht isoliert, sondern in ihrem ständigen und engen funktionellen Zusammenwirken zu verstehen“ (EBD. 47).

Die einzelnen Begriffe seiner Theorie werden von CIOMPI differenziert gekennzeichnet. *Affekte* werden definiert als „...globale psycho-physische Zustände oder Befindlichkeiten von unterschiedlicher Dauer, Qualität und Bewusstseinsnähe“ (CIOMPI 2003, 63, Hervorhebung i. O.). Affekte umfassen sowohl kurzzeitige Gefühle oder Emotionen als auch „lang andauernde bewusste oder unbewusste Stimmungen oder Gestimmtheiten mitsamt ihren mimischen, psychomotorischen, hormonellen und neurophysiologischen Komponenten“ (EBD.). Damit werden Affekte dem materiellen und konkreten Körpergeschehen zugeordnet. Mit HANSEN (2010, 123) ist der Begriff des Affekts als bedeutungsgleich mit dem der Emotion auffassbar. CIOMPI (vgl. 1997, 79 ff; 2003, 63) reduziert die Vielfalt möglicher Affektschattierungen auf fünf gesicherte so genannte Grundgefühle⁶: Interesse/Neugier, Angst, Wut, Freude und Trauer.

Kognitionen werden von CIOMPI von den Emotionen zunächst scharf abgegrenzt und definiert „...als das Wahrnehmen von sensorischen Unterschieden (wie hell/dunkel, warm/kalt, groß/klein) und differenziert als das Resultat der weiteren neuronalen Verarbeitung (oder ‚Verrechnung‘) von ‚Unterschieden von Unterschieden von Unterschieden‘“ (2003, 64; Hervorhebung i. O.). Die als bedeutsam erlebten kognitiven Unterscheidungen werden emotional bewertet, Kognitionen und Emotionen gemeinsam gedächtnismäßig abgespeichert. Als Synthese der beiden Polaritäten leitet CIOMPI (1998, 47) „eine logische Struktur der Affekte ebenso wie eine Affektstruktur der Logik“ ab, wobei CIOMPI (2003, 64) unter Logik die Verknüpfung von Kognitionen zu übergeordneten „Gedankengebäuden“ versteht. Für CIOMPI (vgl. 2003, 66) wirken Affekte bezüglich der wahrgenommenen Unterscheidungen und deren Weiterverarbeitung

⁶ Um den vorliegenden Text nicht zu stark zu zergliedern, werden die von Ciompi zu den Grundgefühlen angeführten Erläuterungen hier nicht aufgegriffen. Da die Grundgefühle in der eigenen empirischen Untersuchung zur Kategorienbildung genutzt wurden, kann an dieser Stelle auf die *Erläuterungen zum Kategoriensystem* (vgl. Schülerinterviews, Anhang C) verwiesen werden.

komplexitätsreduzierend. „Erst sie [die Affekte, J. T.] selektionieren, strukturieren, kombinieren und organisieren dieses Feld situationsgerecht unter Verwendung der gesamten gespeicherten Erfahrung“ (EBD.). So werden der Umgang mit einem „Überschuss von Verweisen auf weitere Möglichkeiten des Erlebens und Handelns“ (LUHMANN 1984, 93; siehe Abschnitt 2.3.3) und die überlebenswichtige Notwendigkeit auszuwählen (also das was LUHMANN unter Sinn versteht), aus Sicht der Affektlogik als Sinnstiftung durch Emotionen gewertet.

Die Funktionen der Organisation und Komplexitätsreduktion kognitiver Prozesse bezeichnet CIOMPI (2003, 66) als „Operatorwirkungen“ der Emotionen, die er in allgemeine und emotionsspezifische differenziert.

allgemeine Operatorwirkungen (EBD. 65):

- Emotionen steuern die Selektivität des Denkens.
- Emotionen beschleunigen oder bremsen kognitive Prozesse.
- Emotionen steuern das selektive Speichern und Abrufen von Gedächtnisinhalten.
- Emotionen verknüpfen affektiv ähnlich geladene kognitive Inhalte.

emotionsspezifische Operatorwirkungen (EBD. 65 f):

- Interesse bewirkt die Hinwendung zu einem kognitiven Aspekt
- Angst führt zu einer Distanzierung bis hin zur Flucht.
- Wut und Aggressivität tragen zur Abgrenzung gegenüber kognitiven Inhalten und zur Wahrung der physischen, psychischen und sozialen Identität bei.
- Freude, Lust und Vergnügen führen zu einer Hinwendung zu kognitiven Inhalten und innerhalb sozialer Beziehungen.
- Trauer löst dysfunktionale emotionale Bindungen auf und ermöglicht neue Verknüpfungen.

CIOMPI (2003, 69) leitet „affektive Fundamentalbotschaften“ mit „pädagogischen Implikationen“ ab. Grundsätzlich bestehen diese in einer Kultur der Wachheit und Offenheit der Lehrperson bezüglich der eigenen Gedanken und Gefühle. Dieses auch die eigenen Schattenseiten akzeptierende „kritische Selbst- und Urvertrauen“ (EBD.) wird als Voraussetzung für Wertschätzung und Akzeptanz gegenüber den Schülerinnen und Schülern gesehen, die als Haltung in Opposition zu Techniken klar prioritär gewichtet werden.

2.5 Zusammenfassung

Nachdem in den vorhergehenden Abschnitten eine gewisse Breite der Darstellungen als notwendig erachtet wurde, erfolgt in der Zusammenführung dieses Kapitels wieder eine notwendige Verengung der Perspektiven. Diese wird vorgenommen, um eine stringente

Anbindung an die folgenden Kapitel zu ermöglichen und das metatheoretische Fundament dieser Arbeit möglichst klar zu benennen. Grundsätzlich wird die Position von HANSEN (vgl. 2010, 6) vertreten, der für die theoretische Fundierung seines Didaktikentwurfes eine Dreidimensionalität postuliert:

- Bezugnahme auf eine systemische und radikal-konstruktivistische Auffassung von Lehren und Lernen
- Öffnung für die soziale und kulturelle Dimensionierung von Wirklichkeitskonstruktionen
- Akzeptanz des Vorhandenseins einer beobachterunabhängigen Realität

Abschließend werden für das vorliegende erziehungswissenschaftliche Erkenntnisinteresse folgende vier Perspektiven eingenommen:

Perspektive des radikalen Konstruktivismus

- Lerner⁷ werden als selbstorganisierte Systeme begriffen, die in der Folge von Perturbationen innerhalb eines strukturell vorgegebenen Variationsspielraumes die Selbst- und Weltsicht aktiv erzeugen. Diese subjektiven Deutungsmuster sind wesentlich emotional gesteuert.
- Lehr-Lernprozesse lassen sich nicht als einfache Kausalitätsbeziehungen fassen. Als Ergebnis struktureller Kopplung werden neuronale Verknüpfungen durch das lernende System eigenaktiv variiert.
- Die unterrichtliche Realität ist nur sehr eingeschränkt zugänglich. Beschreibbar sind lediglich subjektive Wirklichkeiten als Ergebnisse von Beobachtungen.
- Im Spannungsfeld zwischen einer trivialen und einer nicht trivialen Sichtweise lässt sich festhalten: Obwohl Lehr-Lernprozesse nur sehr eingeschränkt plan- bzw. steuerbar sind, besteht ein gewisser Bedarf an inhaltlicher und formaler Vorhersagbarkeit. Schüler und Lehrer werden als Träger vielfältiger personaler Identitäten begriffen, denen institutionell und gesellschaftlich vorgegebene Rollenerwartungen gegenüberstehen.
- Die Konstruktion der Selbstsicht organisiert sich strukturell als mehrdimensionales und hierarchisches Selbstkonzept. Dessen dynamischer Aspekt ermöglicht einen Perspektivenwechsel innerhalb des Selbst in Folge struktureller Kopplung mit unterschiedlichen sozialen Kontexten.

Perspektive des systemtheoretischen Entwurfes LUHMANNs:

- Aus dem Konzept der Beobachtung und der erkenntnistheoretischen Problematik des „blinden Fleckes“ leitet sich die Notwendigkeit des Austausches von Selbst- und Fremdwahrnehmung unter den Beteiligten von Lehr-Lernprozessen sowie des kollegialen Feedbacks ab.

⁷ Selbstverständlich beziehen sich diese zusammenfassenden Annahmen auf alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von möglichen Beeinträchtigungen und Förderbedürfnissen.

- Psychische und soziale Systeme operieren mit Sinn. Dieser ist zu fassen als Möglichkeit der Wahl und des Revidierens von Handlungs- und Erlebensoptionen. Psychische und kommunikative Prozesse innerhalb von Lehr-Lernsituationen sind somit vielfältig, redundant und alternativreich. Aufgrund der Operatorwirkung von Emotionen kommt diesen eine selektionierende und strukturierende Funktion zu.
- Das Unbewusste findet in der LUHMANNschen Theorie keine hinreichende Berücksichtigung. Es wird als *Imaginäres* von REICH aufgegriffen und in die didaktische Konzeptbildung überführt (vgl. Kapitel 3).
- Lebende, psychische und soziale Systeme sind füreinander Umwelt. Damit ist der Mensch einerseits nicht mehr alleiniger Mittelpunkt eines konstruktivistischen Welt- bzw. Menschenbildes. Andererseits wird dessen Autonomie gestärkt.
- Die stärkere Beachtung von Prozessen lässt mehr Heterogenität auf der personalen Ebene zu.
- Es bleibt letztlich eine Frage der Beobachterperspektive, ob sich Kommunikationen über Kommunikationen oder über Bewusstheit verändern.

Perspektive des sozialen Konstruktivismus

- Die von autonomen Subjekten konstruierten Wirklichkeiten sind sozial und kulturell mitbestimmt.
- Verbale und nonverbale Kommunikationen realisieren sich in sozialen Kontexten und werden maßgeblich von den Beziehungen zwischen den Interaktionspartnern beeinflusst.
- Gesellschaftliche Wirklichkeitskonstruktionen (Interdependenz) und individuelle Wirklichkeitskonstruktionen (Autonomie) bilden eine Gegensatzeinheit. Sie sind verbunden durch strukturelle Kopplung.

Normativ-ethische Perspektive

- Primat der Achtung vor den Anderen
- Natur als gemeinsame Lebensbasis
- Autonomie und Interdependenz
- Erziehung als Verwirklichung von Werten
- Notwendigkeit normativ-ethischer Kommunikationen

Die von Speck (1998, 2008) eingebrachte normativ-ethische Perspektive besitzt für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit hohe Relevanz. Sie wird ergänzt um grundlegende Postulate eines Menschenbildes, das eine an der Themenzentrierten Interaktion orientierte Haltung bestimmt (siehe Abschnitt 4.4).

3 Personengruppe und ausgewählte didaktische Entwürfe

Im ersten Teil dieses Kapitels wird die Personengruppe der Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung definitorisch eingegrenzt. Aufgrund der Fragestellung werden spezifische Aspekte des Selbstkonzeptes dieses Personenkreises diskutiert.

Um Anschlussmöglichkeiten der Themenzentrierten Interaktion auf didaktischer Ebene zu ermöglichen, werden im zweiten Teil bereits existierende didaktische Entwürfe mit Relevanz für den umschriebenen Personenkreis erläutert.

Gegenstand des dritten Teils ist die Vertrauens- und Beziehungstheorie (SCHWEER 2010, 2008), welche im Verlaufe der eigenen empirischen Erhebung und Auswertung als Schlüsselkategorie identifiziert wurde. Da diese keine Rahmentheorie ist, sondern einen hohen Verknüpfungsgrad mit didaktischen Konzepten aufweist, wird sie am Ende dieses Kapitels dargestellt.

3.1 Einleitung

Eine aktuelle Pädagogik für Menschen mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung distanziert sich von „...einseitigem medizinischen Wiederherstellungsdenken...“ (BERGEEST 2006, 222) und ist dennoch um die Bewahrung und Ausdifferenzierung fachspezifischer Kompetenzen bemüht. Das fachspezifische Wissen über und die Kompetenzen bezüglich einer variantenreichen (auch mit Entwicklungsschwernissen verbundenen) körperlichen und motorischen Entwicklung wurden und werden stark individualisiert betrachtet. Interdependenzen mit anderen Entwicklungsbereichen sowie gesellschaftlichen Stigmatisierungs- und/oder Partizipationsprozessen beziehen sich nicht ausschließlich auf Personen, die mit dem Etikett „sonderpädagogischer Förderbedarf“ bzw. mit dem Begriff „körperbehindert“ versehen sind. Aus einer systemischen Perspektive sind Betrachtungen und Aussagen stärker auf Prozesse zu richten. Zuständigkeiten von pädagogisch Tätigen, didaktische Theorien und letztlich auch das Konzept der Themenzentrierten Interaktion verweisen stärker auf Temporalitäten, Dynamiken und Situationen als auf Personen, auch wenn diese an den Lehr-Lernprozessen beteiligt sind.

Didaktik soll hier im weiteren Sinne (i.w.S.) verstanden werden als die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens (vgl. GONSCHOREK/SCHNEIDER 2007, 133). Zu einem

erweiterten Begriffsverständnis sind auf institutioneller Ebene alle Lernorte über die Schule hinaus und auf personaler Ebene die gesamte Lebensspanne von Lernern zu subsumieren. In der Konkretion sowohl der zugrunde gelegten Fachliteratur als auch der für den empirischen Teil dieser Arbeit bedeutsamen Feldbedingungen ergibt sich eine Einengung der Perspektive auf schulisches Lernen unter besonderer Berücksichtigung von Unterricht. Ein Theorie-Praxis-Verständnis, nach dem didaktisches Handeln bestimmten Theorieentwürfen folgt, aus ihnen abgeleitet werden kann, liegt der vorliegenden Arbeit nicht zugrunde. Alltägliches pädagogisches und didaktisches Handeln ist hochkomplex und unterliegt einer fast unüberschaubar großen Zahl von Einflussfaktoren. KRON (2004) analysiert 40 verschiedene didaktische Ansätze und konstatiert, dass es „...primär um die Herausarbeitung von Theorien und Modellen geht, mit denen didaktisches Handeln verstanden und erklärt oder modellhaft antizipiert...“ werden kann (EBD. 69). Didaktische Theorien dienen also der wissenschaftlichen Analyse, Reflexion, Kritik und modellhaften Antizipation der Praxis. Das dieser Arbeit zugrunde liegende Didaktikverständnis i.w.S. erstreckt sich gleichermaßen über den Inhalts- und den Vermittlungsaspekt. Didaktische Theorien und Modelle haben also sowohl Fragen des Curriculums als auch der Methodik zu berücksichtigen (JANK/MEYER 2008).

Bildung und Erziehung lassen sich als Leitkategorien im schulischen Kontext bestimmen. In Bezug auf den Begriff *Bildung* sind materiale und formale Bildungstheorien zu unterscheiden. Erstere beziehen sich vor allem auf Inhalt und Quantität von Wissen, letztere stellen die Fähigkeiten des Individuums, den Entfaltungsprozess der im Kind vorhandenen Anlagen (*Kreativität, Gestaltungsfähigkeit, Autonomie*) in den Mittelpunkt (vgl. BERGEEST 2006, 203). *Erziehung* ist als ein mit gesellschaftlichen Norm- und Wertvorstellungen verbundener Alltagsbegriff zu verstehen und vollzieht sich auf der Basis von Interaktionsprozessen (HEDDERICH 2006).

Unterricht als die schulische Kernaufgabe kann grundsätzlich als institutionalisierte Form von Lehr-Lernprozessen begriffen werden (GONSCHOREK/SCHNEIDER 2007). Es besteht keine Freiwilligkeit bezüglich der Teilnahme und keine Beliebigkeit bezüglich der Inhalte. Jene Prozesse des Lehrens und Lernens sind stets mit Interaktion und Kommunikation verbunden, wobei neben der Wissensvermittlung auch Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung intendiert sind.

„Körperbehinderte Kinder bedürfen besonderer Förderung zur harmonischen Entfaltung ihrer Anlagen.“ (BERGEEST 2006, 203). In Zusammenhang mit erschwerten Lernprozessen findet neben Bildung und Erziehung der Begriff der (sonderpädagogischen und ganz allgemein der schulischen) *Förderung* Verwendung (STADLER 1999). Der Begriff Fördern steht im Zentrum förderpädagogischen Selbstverständnisses. Wenn der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung trotz Bildung und Erziehung gefährdet erscheint, wird Förderung notwendig. Förderung kann den Entwicklungsprozess eines Kindes oder Jugendlichen jedoch nicht generieren, sondern lediglich unterstützen (MUTZECK 2008). Förderung beinhaltet sowohl Methoden als auch Techniken, die situa-

tiv nur sehr begrenzt übertragen, nie jedoch rezepthaft angewendet werden können. Förderung ist vor allem eine Haltung, die auf Einstellungen zur menschlichen Entwicklung beruht (vgl. REICH 2008, 40; Ausführungen zu einem in der vorliegenden Arbeit vertretenen Menschenbild siehe Abschnitt 4.4).

Therapie und *Pflege* sind aus dem Schulalltag von Schülerinnen und Schülern mit entsprechenden Bedarfen nicht wegzudenken. Ihre Berücksichtigung ist u.a. für Kinder und Jugendliche mit komplexen Beeinträchtigungen eine basale Voraussetzung für die Teilnahme an Lehr-Lernprozessen. Unter Therapie werden Maßnahmen, die der Herstellung oder Wiederherstellung eines bestimmten mit Gesundheit verbundenen Zustandes einer betroffenen Person oder entsprechend zustandserhaltende Maßnahmen verstanden (z.B. Physiotherapie, Ergotherapie, Logopädie, psychologische Betreuung). Dazu zählen ebenso Beratung für den Umgang mit und das Nutzen von Hilfsmitteln. Pflege bezieht sich ebenso auf Aspekte der hygienischen und Grundversorgung wie auf eine pädagogisch relevante Förderpflege. Pflege und Therapie als kooperativ und wertschätzend zugewandt zu gestaltende Lebenssituationen sind auch als Lernanlässe bezüglich der Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit im Sinne einer autonomen Lebensführung didaktisch zu fassen und im Schulalltag konzeptionell zu berücksichtigen (vgl. LELGEMANN 2010, 112; FABBENDER/SCHLÜTER 2007).

Dieses Kapitel verfolgt das Ziel, bisherige didaktische Entwürfe mit Relevanz für die Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung exemplarisch zu sichten, um Anschlussmöglichkeiten für das Konzept der Themenzentrierten Interaktion zu identifizieren. Vor diesem Hintergrund erfolgen im zweiten Abschnitt dieses Kapitels Begriffsbestimmung und Eingrenzung des Personenkreises von Menschen mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung. Es schließen sich theoretische und empirische Befunde zum Selbstkonzept des Personenkreises an. Die Entscheidung für eine systemisch-konstruktivistische Theoriegrundlegung führt zur Favorisierung von aus diesem Ansatz entwickelten didaktischen Modellen. In der vorliegenden Arbeit wird darüber hinaus der Standpunkt von HANSEN (2010, V) geteilt, dass „jede Art von theoretischer Monokulturalität [...] gutem Unterricht eher im Wege“ steht. Aus diesem Grund werden sowohl Ansätze der Allgemeinen Didaktik als auch didaktische Vorschläge für den Unterricht mit Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung gesichtet.

3.2 Beeinträchtigungen der körperlichen und motorischen Entwicklung – Begriffsbestimmung und Erscheinungsformen

Begriffsbestimmung

Dieser Abschnitt wendet sich dem „sprachliche[n] Dilemma einer einerseits notwendigen, andererseits aber etikettierenden Begrifflichkeit“ (BERGEEST 2006, 18) zu. Die aktuelle fachwissenschaftliche Diskussion ist bemüht, unter Einbeziehung systemisch-konstruktivistischer Perspektiven Schädigungen von Körperfunktionen und -strukturen nicht zu negieren, individuelle Entwicklungsressourcen und -erschwernisse zu thematisieren sowie die relationale und soziokulturelle Dimension des Behinderungsbegriffes zu beachten (vgl. THIELE 2009, 133 f). Grundsätzlich ist mit STADLER (1998, 27) festzuhalten, dass „...Behinderung unter medizinischen, soziologischen, psychologischen, pädagogischen und sozialrechtlichen Aspekten betrachtet wird...“ und deshalb eine allgemeingültige Definition wenig sinnvoll erscheint. Aufgrund der thematischen Eingrenzung der vorliegenden Arbeit beziehen sich die Ausführungen auf den Bereich Schule, in dem Bewusstsein, dass Überlegungen zu der hier zu beschreibenden Personengruppe grundsätzlich die gesamte Lebensspanne umfassen.

In Übereinstimmung mit aktuellen Publikationen der Pädagogik für Menschen mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung (vgl. u.a. BERGEEST 2006, 57; HANSEN 2006a, 69; HEDDERICH 2006, 19 ff; JENNESSEN 2008, 151 ff; LELGEMANN 2010, 43 f) soll hier auf die von der WHO formulierte International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) (DIMDI 2005) Bezug genommen werden. Die Betonung von *Situationen* als Person-Umfeld-Relationen, nicht von *Personen* und die deutliche Akzentuierung insbesondere sozialer Ressourcen (vgl. BERGEEST 2006, 57) belegen die Kompatibilität der ICF mit dem systemisch-konstruktivistischen Paradigma. Als sowohl „...defizit- als auch vor allem ressourcenorientierte Klassifikation...“ (EBD.) verknüpft der biopsychosoziale Ansatz der ICF medizinische und soziale Konzeptbildungen (vgl. HEDDERICH 2006, 21). Mit dieser nicht-trivialen Sichtweise (vgl. Abschnitt 2.3.2) wird eine Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung weder einer Einzelperson zugeschrieben noch liegt sie ausschließlich im Auge des Betrachters (vgl. LINDEMANN/VOSSLER 1999, 114).

HEDDERICH (2006, 24) definiert in Anlehnung an die ICF:

„Körperbehinderung ist ein Beschreibungsmerkmal für einen Menschen, der infolge einer Schädigung des Stütz- und Bewegungsapparates, einer anderen organischen Schädigung oder einer chronischen Erkrankung in seiner Bewegungsfähigkeit und der Durchführung von Aktivitäten dauerhaft oder überwindbar beeinträchtigt ist, sodass die Teilhabe an Lebensbereichen bzw. -situationen erschwert erlebt wird.“

Mit HANSEN (vgl. 2008, 13; 2006a, 69) und JENNESSEN (vgl. 2008, 153) soll innerhalb der vorliegenden Arbeit der Begriff der *Beeinträchtigung* dem in der ICF verwendeten Begriff der Behinderung vorgezogen werden, um damit die Gefährdung für Stigmatisierungsprozesse zu verringern. Ähnlich dem vorgenannten Definitionsvorschlag unter Berücksichtigung der begrifflichen Präzisierung und Explikation der Umweltfaktoren formuliert HANSEN (2006a, 69):

„Menschen [gelten] im engeren Sinne als beeinträchtigt in ihrer körperlichen und motorischen Entwicklung [...], wenn sie infolge einer Schädigung einer Körperfunktion oder -struktur (wie z.B. eine wesentliche Abweichung oder ein Verlust) Schwierigkeiten bei der Durchführung von Aktivitäten (Beeinträchtigung der Aktivität) haben und Probleme beim Einbezogenensein in Lebenssituationen (Beeinträchtigung der Partizipation) erleben. Sowohl die Bereiche der funktionalen Gesundheit, der Aktivität als auch der Partizipation können durch negative Umweltfaktoren (Barrieren, Hindernisse) zusätzlich belastet werden. Positiv wirkende Umweltfaktoren (etwa Barrierefreiheit) können dagegen funktions-, aktivitäts- und teilhabeunterstützend wirken. Bei den Schädigungen der Körperfunktion und -struktur handelt es sich um a) angeborene oder erworbene, b) überwindbare oder dauerhafte und c) physiologische oder anatomische Veränderungen des Stütz- und Bewegungsapparates oder chronische Erkrankungen.“

Aus dieser Definition ergibt sich die in dieser Arbeit zu verwendende Bezeichnung der Personengruppe als *Menschen* (Konkretisierung für den schulischen Bereich: *Kinder und Jugendliche* bzw. *Schülerinnen und Schüler*) mit *Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung*. Der Vorschlag von Hansen (vgl. 2008, 13; 2006a, 69), die Bezeichnung der Fachdisziplin von Körperbehindertenpädagogik in *Pädagogik und Rehabilitation für Menschen mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung* abzuändern, ist grundsätzlich zu unterstützen. Allerdings werden auch in aktuellen Publikationen (vgl. LELGEMANN 2010, 41 ff) nachvollziehbare Gründe vorgebracht, die Begrifflichkeit *Körperbehindertenpädagogik* beizubehalten. In der vorliegenden Arbeit werden beide Bezeichnungen genutzt. Für den schulischen Kontext ist grundsätzlich die Bezeichnung *Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf im Bereich der körperlichen und motorischen Entwicklung* relevant. In einigen Bundesländern wurden die Schulbezeichnungen entsprechend verändert. Für die Schulen für Körperbehinderte in Sachsen gilt dies bisher nicht. HANSEN (vgl. 2006a) kritisiert, dass durch den Begriffsvorschlag das Phänomen körperliche und motorische Beeinträchtigung auf den Schädigungsaspekt reduziert würde. Hinz (2009) merkt aus inklusionspädagogischer Sicht an, dass die Zuweisung sonderpädagogischen Förderbedarfs zur Etikettierung der betreffenden Schülerinnen und Schüler führe.

Erscheinungsformen

Die Erscheinungsformen geschädigter Körperfunktionen bzw. -strukturen werden auf der Grundlage medizinischer Kategorien folgendermaßen systematisiert (vgl. HANSEN

2006a, 72; HEDDERICH 2006, 30 ff; JENNESSEN 2008, 155; LELGEMANN 2010, 83; STADLER 1998, 13 ff; siehe auch BERGEEST 2006, 60 ff)

Tab. 3.1: Erscheinungsformen von Beeinträchtigungen der körperlichen und motorischen Entwicklung

Kategorie	Erscheinungsform
Schädigung des Zentralnervensystems (Gehirn und Rückenmark)	frühkindliche (cerebrale Bewegungsstörung), krankheitsbedingt (Infektionen, Tumorbildungen) oder unfallbedingt (Schädel-Hirn-Trauma) erworbene Hirnschädigungen angeborene Fehlbildung des Rückenmarks und der Wirbelsäule (Spina bifida und Hydrocephalus), erworbene Schädigung der Nerven des Rückenmarks durch Infektionen (Poliomyelitis, spinale Kinderlähmung) oder durch Unfälle (Querschnittslähmung) Epilepsien und epileptische Anfälle
Schädigung der Muskulatur und des Skelettsystems	Muskelerkrankungen (Muskeldystrophien, Muskelatrophien) Wachstumsstörungen wie Kleinwüchsigkeit; abnorme Knochenbrüchigkeit und Extremitätenverbiegungen wie Osteogenesis imperfecta Fehlstellungen der Wirbelsäule sowie Rückgratverkrümmungen (Skoliosen, Hyperlordosen, Hyperkyphosen) Gelenkfehlstellungen (Luxationen); Gliedmaßenfehlbildungen (Dysmelien, Amelien); Spaltbildungen der Hand und des Fußes entzündliche Erkrankungen der Knochen und der Gelenke wie Arthritis und Poliarthrititis Gliedmaßenverlust (Amputation) durch Krankheiten oder Unfälle
Chronische Krankheiten und Fehlfunktionen von Organen	Rheumatische Erkrankungen; Asthma bronchiale; Diabetes mellitus; Herz-, Kreislauf- und Gefäßerkrankungen; Niereninsuffizienz; Hämophilie; Zöliakie; Mukoviszidose Beeinträchtigungen von Funktionen und Erscheinungsbild der Haut durch schwere Erkrankungen (Ekzeme, Krebs) oder nach Verletzungen und Verbrennungen

Statistische Angaben bezüglich sonderpädagogischer Förderung im Bereich Schule

Für das Jahr 2008 (SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ 2010) werden 31.150 Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich der körperlichen und motorischen Entwicklung berichtet. Damit liegt die Förderquote⁸ in benanntem Förderschwerpunkt bei 0,4 %. Der Anteil an der Gesamtpopulation der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf beträgt 6,5 %. 24.942 Schülerinnen und Schüler lernen an Sonder- bzw. Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung, 6.208 lernen an allgemeinen Schulen. Damit liegt die Quote der integrativ beschulten Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt bei

⁸ Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich der körperlichen und motorischen Entwicklung an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht (Klassenstufen 1 bis 10 der allgemein bildenden Schulen einschließlich Förderschulen)

19,9 %. Insgesamt ist bezüglich der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich der körperlichen und motorischen Entwicklung als auch bezüglich der Anzahl der davon integrativ Beschulten ein moderater Anstieg zu verzeichnen (Beschreibung der eigenen Stichprobe siehe Abschnitt 5.6).

Zusammenhang mit anderen Entwicklungsbereichen

Medizinisch beschreibbare Schädigungen von Körperstruktur oder -funktion führen nicht zwingend zu Veränderungen bzw. Beeinträchtigungen anderer Entwicklungsbereiche, sie können jedoch „...mit vielfältigen Folgen und Begleiterscheinungen in anderen Entwicklungsbereichen korrespondieren (etwa Erschwerungen des Ausdrucks- und Kommunikationsverhaltens, im Vergleich zu an der Altersnorm orientierten Erwartungen veränderte kognitive Fähigkeiten oder Gefährdungen der sozial-emotionalen Entwicklung)“ (HANSEN 2006, 70). Die Entwicklungsbereiche werden in der Literatur unterschiedlich klassifiziert (vgl. BERGEEST 2002, 14; BOENISCH 2002, 55). Aus diagnostischer und unterrichtspragmatischer Sicht erscheinen die folgenden von LELGEMANN (vgl. 2010, 68 ff) vorgeschlagenen Entwicklungsbereiche hilfreich: Wahrnehmung; Motorik/Bewegung, Kognition/Intelligenz/Lernen, Kommunikation/Sprache/Sprechen, Emotionalität sowie Soziale Kompetenz. Einem modernen Entwicklungsverständnis entsprechend werden die einzelnen Bereiche als vernetzt, prinzipiell gleichwertig und in starker Wechselbeziehung stehend angesehen (EBD. 68). Für Entwicklungsmerkmale und -etappen ist eine hohe Variabilität anzunehmen (LARGO 2008).

STADLER (1999, 156) konstatiert, dass bei Beeinträchtigungen der körperlichen und motorischen Entwicklung „die individuellen Ausprägungen der Kognition und der Emotion der Vielfalt menschlicher Leistungs- und Verhaltensweisen“ entsprechen. HANSEN (2006) weist darauf hin, dass es keinen direkten Zusammenhang zwischen der Schädigung von Körperstruktur oder -funktion und etwaigen Veränderungen kognitiver Fähigkeiten oder der Persönlichkeitsentwicklung gibt. THIELE (2009a, 136) betont, dass das Knüpfen „...einfacher Kausalbeziehungen zwischen Schädigung und Fähigkeitsbeeinträchtigung...“ in zentralen Entwicklungsbereichen abzulehnen ist. Dennoch ist von Entwicklungs- und Lernerischwernissen in zahlreichen Bereichen auszugehen.

Aufgrund der in dieser Arbeit vorliegenden Fragestellung nach Auswirkungen eines am Konzept der TZI orientierten Unterrichts u.a. auf die Persönlichkeit von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung sollen im folgenden Abschnitt Ergebnisse relevanter empirischer Untersuchungen, die sich mit der Entwicklung des Selbstkonzeptes auseinandergesetzt haben, diskutiert werden.

3.3 Spezifische Aspekte des Selbstkonzeptes bei Menschen mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung

Grundsätzlich wird für die Entwicklung des Selbstkonzeptes im Lebenslauf davon ausgegangen, dass frühkindliche Körpererfahrungen eine erste Differenzierung zwischen dem Selbst und der Umwelt ermöglichen und damit von fundamentaler Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung sind. Auch wenn die Selbstkonzeptentwicklung durch die Zunahme der Verhaltens- und Erlebensbereiche, durch Selbstreflexion und soziale Rollenübernahme expandiert und das physische Selbstkonzept zu einer unter mehreren Dimensionen wird, bleibt der Körper eine mit den anderen Bereichen des Selbst interdependent verknüpfte Basis der eigenen Existenz (vgl. LEYENDECKER 2006, 15). Veränderte sensorische und motorische Erfahrungen, Stagnation und Progressivität körperlicher und motorischer Beeinträchtigungen sowie damit möglicher Weise zusammenhängende Schmerzerfahrungen können das Selbsterleben erschweren (KAMPMEIER 1999). „Diese Erschwernisse sind jedoch weniger durch die körperliche Situation selbst verursacht, sondern vornehmlich durch die Bedingungen, in denen sich das behinderte Kind entwickelt“ (ebd. 249).

LEYENDECKER (2006) stellt erschwerende und erleichternde Bedingungen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen zusammen. Er differenziert diese nach personalen, sozialen und gesellschaftlich-strukturellen Gesichtspunkten (siehe Tab 3.2). Es ist ersichtlich, dass die Persönlichkeitsentwicklung bei Weitem nicht nur von Art und Schwere der Schädigung von Körperfunktion oder -struktur abhängig ist. Einzelne Beispiele verdeutlichen die Vernetztheit der einzelnen Ebenen. Kindern mit schwereren Beeinträchtigungen wird im sozialen Umfeld mit mehr Rücksichtnahme begegnet. Kinder mit leichteren Beeinträchtigungen scheinen einem stärkeren sozialen Druck ausgesetzt zu sein, was eher zur Ausbildung von Verhaltensauffälligkeiten führen kann. Die emotionale Bewältigung einer körperlichen und motorischen Beeinträchtigung kann bei Mädchen und Frauen eher zu negativen Selbstbewältigungen führen als bei Jungen oder Männern. Dies ist u.a. mit der doppelten sozialen Benachteiligung als Frau und als behinderte Person begründbar. Auf der sozialen Ebene schaffen vor allem die Beziehungsqualitäten zu den engeren Bezugspersonen, die sich u.a. durch das Ausmaß von Akzeptanz, Verlässlichkeit und Angemessenheit der Anregungen kennzeichnen lassen, erleichternde oder erschwerende Bedingungen für die Entwicklung des Selbstkonzeptes. Auf der gesellschaftlich-strukturellen Ebene beeinflussen u.a. Einstellungen, mögliche Barrieren sowie der institutionelle Umgang mit Verschiedenheit die Selbstentwicklung von körperlich und motorisch beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen (vgl. LEYENDECKER 2006, 19 f).

Tab. 3.2: Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen (vgl. LEYENDECKER 2006, 21 f)

Risikofaktoren	Schutzfaktoren
Personale Ebene	
<ul style="list-style-type: none"> • Früher Eintritt der Körperschädigung • Gesichts- und rumpfnähe „psychomotorische Schädigung“ • Hirnschädigung • Geschlecht weiblich • Eher leicht behindert • Niedrige Intelligenz • Negative Selbstwertschätzung • Mangelndes Vertrauen in die eigenen Kräfte • Externale Kontrollüberzeugungen • Desintegration von Behinderung und Selbstkonzept • Körperbehinderung als unglückliches Schicksal 	<ul style="list-style-type: none"> • Später auftretende Körperschädigung • Gesichts- und rumpferne Schädigung ohne „psychomotorische Relevanz“ • Körperliche Schädigung ohne Hirnschädigung • Geschlecht männlich • Eher schwer behindert • Durchschnittliche Intelligenz • Positive Selbstwertschätzung • Vertrauen auf die eigenen Kräfte (Empowerment) • Internale Kontrollüberzeugungen • Integration der Behinderung in das Selbstkonzept • Körperbehinderung als Herausforderung
Soziale Ebene	
<ul style="list-style-type: none"> • Niedrige soziale Schicht • Unangemessene, negative Körpererfahrungen • Ungünstige, wechselhafte soziale Beziehungen • Inkonstanz/Unzuverlässigkeit der Erziehungsbedingungen • Geringer Anregungsgehalt der psychosozialen Entwicklungsbedingungen perzeptiv-kognitiv: Hyporesponsivness emotional-sozial: mangelndes „affect attunement“ • Soziale Normorientierung des Erziehungsverhaltens • Förderung von Abhängigkeit und Unselbstständigkeit (Überbehütung) • Überforderung • Leistungsorientierte, „therapeutisierte“ Förderung • Ablehnung 	<ul style="list-style-type: none"> • Mittlere soziale Schicht • Angemessene, positive Körpererfahrungen • Emotional ausgeglichene und anregende soziale Beziehungen • Konstanz/Verlässlichkeit der Erziehungsbedingungen • Hoher Anregungsgehalt der psychosozialen Entwicklungsbedingungen perzeptiv-kognitiv: Responsivness emotional-sozial: angemessenes „affect attunement“ • individuelle Normorientierung des Erziehungsverhaltens • Förderung von Unabhängigkeit und Selbstständigkeit (Respekt vor kindlicher Autonomie) • Angemessene Forderung • Kindgemäße, spielerische Förderung • Akzeptanz
Gesellschaftlich-strukturelle Ebene	
<ul style="list-style-type: none"> • Ablehnende Einstellung • Segregation • Exklusion • Barrieren • Stigmatisierung • (Prädikatszuweisung über Körperschädigung) • Nicht gelingender Umgang mit Verschiedenheit 	<ul style="list-style-type: none"> • Akzeptierende Einstellung • Integration • Inklusion • Barrierefreiheit • Personaler Respekt (Schädigungsunabhängige personale Prädikatszuweisung) • Normalität von Verschiedenheit

Aussagen ausgewählter empirischer Untersuchungen

HANSEN (1990) untersucht auf der Basis des modifizierten Persönlichkeitsfragebogens PFK 9-14 (SEITZ/RAUSCHE 1976) zehn Persönlichkeitsmerkmale differenziert nach den Bereichen Verhaltensstile, Motive und Selbstbildaspekte. Es werden die Gruppenmittelwerte von 924 Sonderschülern, darunter 93 Kinder mit primär organischer Schädigung, mit denen von 1317 Kindern ohne Beeinträchtigung verglichen. Für die Kinder

mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung ergeben sich signifikant erhöhte Werte im Bereich ‚emotionale Erregbarkeit‘, die als Folge negativ-emotionaler Grunderfahrungen in der Familie sowie frustrierender Handlungserfahrungen aufgrund veränderter motorischer Fähigkeiten interpretiert werden. Die ebenfalls signifikant hohen Werte im Bereich ‚Selbsterleben von Unterlegenheit gegenüber anderen‘ werden auf die „...besondere Bedeutung des körperlichen Erscheinungsbildes und der körperlichen Funktionstüchtigkeit für das Selbstwerterleben...“ (EBD. 199) zurückgeführt. Als besonders ausgeprägt wird das verringerte Selbstwerterleben für weibliche und ältere Probanden mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen beschrieben. Ferner werden für die Personengruppe mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen folgende Tendenzen ohne Signifikanznachweis berichtet (EBD. 197 ff):

- Zunahme der Selbstkontrolle bei steigendem Alter als Folge der Kompensation der Beeinträchtigung durch Einhalten sozialer Regeln und Hinweis für eine ansteigende Tendenz zur sozialen Erwünschtheit
- verstärkte Tendenz zu pessimistischen Einstellungen insbesondere bei Mädchen sowie bei Kindern mit einer angeborenen Schädigung
- erhöhtes Erleben von Angst bei Kindern mit einer erworbenen Schädigung

Die differenzierten Ergebnisse dieser Untersuchung zusammenfassend lässt sich eine im Vergleich zu nicht behinderten Kindern (und z. T. auch zu Kindern mit anderen Beeinträchtigungen) problematische Persönlichkeitsentwicklung von Kindern mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung als Folge der erhöhten Bedeutung einer Körperbehinderung für das Selbstwertgefühl festhalten.

LANZONI (2003) fragt nach den Einstellungen zum Körper und zum Selbst bei Erwachsenen mit einer angeborenen cerebralen Bewegungsstörung. Die Stichprobe besteht aus 61 Personen im Alter zwischen 19 und 61 Jahren, die in Wohngruppen für Menschen mit Behinderung leben und Unterstützungsleistungen im Sinne der Pflegestufen Zwei bzw. Drei nutzen (EBD. 223). Die quantitative Erhebung erfolgt mit Hilfe der Frankfurter Körperkonzeptskalen (FKKS) und der Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN) (DEUSINGER 1986, 1994). Darüber hinaus werden Fragebögen und Leitfadeninterviews qualitativ ausgewertet. Es werden keine Werte einer eigenen Vergleichsgruppe (z. B. Menschen ohne Beeinträchtigung) erhoben. Die Qualitäten der Selbstkonzepte zeigen sich wie in der Studie von KAMPMEIER (1997, s.u.) tendenziell günstiger als die der Körperkonzepte. Im Gegensatz zu dieser Studie stellt LANZONI signifikant positive Korrelationen zwischen den Qualitäten des Körperkonzeptes (Subskala SSAK „Selbstakzeptanz des Körpers“) und den Qualitäten des Selbstkonzeptes (Subskala FSSW „allgemeine Selbstwertschätzung“) fest. Der Vergleich mit den „Normwerten“ der FKKS (N=52) und FSKN (N= 540), ermittelt bei erwachsenen Personen ohne Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung, zeigt vorwiegend ungünstigere Qualitäten der Körper- und Selbstkonzepte der untersuchten Personengruppe. Es werden positive Einstellungen bezüglich der Subskala SPKF (Beachtung von Pflege, äußerer

Erscheinung und Funktionsfähigkeit des Körpers) berichtet (EBD. 243 ff). Der Aspekt der allgemeinen Selbstwertschätzung wird für die Untersuchungsgruppe zwar im Verhältnis zur Vergleichsgruppe als ungünstiger, jedoch bezogen auf die Skalenwerte als im positiv neutralen Bereich liegend dargestellt (EBD. 244). Zusammenfassend ist festzustellen, dass LANZONI (EBD. 299) bestimmte Erfahrungsbereiche des Körpers und des Selbst als interdependent miteinander verknüpft interpretiert. Die Analyse der qualitativen Ergebnisse ist insbesondere auf den Aspekt der Verdrängung ausgerichtet. LANZONI (ebd. 335) geht schwerpunktmäßig von einer Weigerung der Probanden aus, sich mit der eigenen körperlichen und motorischen Beeinträchtigung auseinanderzusetzen bzw. zu identifizieren. SCHLÜTER (2011, 72) setzt sich kritisch mit der Interpretation von LANZONI auseinander und verlagert den Schwerpunkt mit der Möglichkeit, „...dass die Körperschädigung im Sinne einer Veränderung so in das Selbstbild integriert ist, dass sie einfach keine besondere Bedeutung für die betroffene Person hat. [...] Sie [die Schädigung, J. T.] wird nicht verdrängt, sondern vergessen!“

LEYENDECKER (1999, 166) bespricht die von ihm und JANSEN (JANSEN/LEYENDECKER 1987, überarbeitet und ergänzt 1993) durchgeführte Studie zum Selbstkonzept von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen. Er konstatiert, dass die Selbsteinschätzungen der untersuchten Personen eher positiv ausfallen. Die Selbstdefinition erfolgt nicht über die körperliche Schädigung, sondern über die individuellen Persönlichkeitsmerkmale, zu denen u.a. eine körperliche Schädigung zählen kann. Negative Zuschreibungen des sozialen Umfeldes werden weniger verdrängt sondern sind „...eher als Umbewertung zu verstehen, in der den negativen behinderungsbezogenen Bewertungen eine unbedeutsame Platzierung im hierarchischen Aufbau des Selbstkonzeptes zugewiesen wird...“ (LEYENDECKER 1999, 166).

KAMPMEIER (1997) vergleicht die Körper- und Selbstbilder bei 48 erwachsenen Personen mit körperlicher und motorischer Beeinträchtigung und 40 erwachsenen Personen ohne Beeinträchtigung. Es kommen die Frankfurter Körperkonzeptskalen und die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (DEUSINGER 1986, 1994) sowie Erfassungen der Blickbewegungen der Probanden als experimentelles Verfahren zur Personenwahrnehmung zum Einsatz. Grundsätzlich wird festgestellt, dass bezüglich der Gesamtstichprobe kein linearer Zusammenhang zwischen den Qualitäten des Körperbildes und den Qualitäten des Selbstbildes besteht. Die Autorin interpretiert, „...dass die Qualität des Körperbildes tatsächlich keinen bedeutsamen Einfluss auf die Qualität des Selbstbildes hat, dass also die Qualität des Selbstbildes durch andere Faktoren determiniert wird“ (KAMPMEIER 1997, 195). Ein Vergleich der Selbstbilder zwischen den Stichprobengruppen ergibt keinen signifikanten Zusammenhang mit dem Vorhandensein einer körperlichen und motorischen Beeinträchtigung. „Es kann also davon ausgegangen werden, dass es bezogen auf die Qualitäten des Körperbildes und des Selbstbildes im Allgemeinen unerheblich ist, ob eine körperliche Behinderung vorliegt oder nicht...“ (EBD.). Bei allen Versuchspersonen stellen sich die Qualitäten des Selbstbildes positiver und weni-

ger differenziert dar als die Qualitäten des Körperbildes (vgl. KAMPMEIER 1997, 189, 226; 1999, 249). Die Interpretation bezieht sich auf die größere Konkretetheit des Körperbildes und eine darauf zurückführbare differenziertere Bewertungsmöglichkeit durch die Probanden. Aus theoretischer Perspektive wird angeführt, dass das Selbstbild im Sinne eines hierarchisch organisierten Selbstkonzeptes (siehe Abschnitt 2.4.1) dem Körperbild in Gültigkeit und Bedeutung übergeordnet ist (vgl. hierzu auch Schlüter 2011, 72).

Empirische Belege für ein erhöhtes Selbstkonzept lassen sich in Untersuchungen finden, die sich mit Reaktionen auf kritische Lebensereignisse auseinandersetzen. KLEIN (vgl. 2003, 185) eruiert eine erhöhte allgemeine Selbstwertschätzung von erwachsenen Patienten nach einer Beinamputation. LORENZ (vgl. 2007, 69) ermittelt stark erhöhte Werte für das Selbstwertgefühl von Kindern und Jugendlichen nach einer Lebertransplantation. Die Autoren interpretieren die Befunde als Ergebnisse von Abwehrprozessen im Sinne von emotionszentrierten Bewältigungsstrategien, bei denen negative und das Selbst bedrohende Aspekte verändert wahrgenommen und nicht zur Bewertung des Selbst herangezogen werden (vgl. LORENZ 2007, 84 ff). LORENZ (EBD. 85) weist zusätzlich darauf hin, dass innerhalb eines übergeordneten Selbstkonzeptes insbesondere für Jugendliche auch andere Faktoren wie bspw. das Selbsterleben in sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen für die Aufrechterhaltung des Selbstwertgefühls bedeutsam sind.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich Struktur und Entwicklung von Selbstkonzepten bei Menschen mit bzw. ohne Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung grundsätzlich nicht unterscheiden. Zwischen dem Körperkonzept und dem Selbstkonzept eines Menschen besteht kein linearer Zusammenhang. Mit Bezug zu den theoretischen Ausführungen in Abschnitt 2.4.1 lässt sich vor dem Hintergrund einer mehrdimensionalen und hierarchischen Struktur des Selbstkonzeptes das physische Selbstkonzept als eine Dimension des allgemeinen Selbstkonzeptes fassen. In Bezug auf das Lebensalter nimmt der Einfluss des Körperkonzeptes auf das Selbstkonzept ab. Das bedeutet jedoch, dass im Schulalter, in dem sich der Übergang von der Kindheit zum Jugendalter vollzieht, die Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit sowie mit einer diesbezüglichen Beeinträchtigung einen hohen, z. T. auch krisenhaften Stellenwert einnimmt. Diese Entwicklung vollzieht sich in Vernetzung mit anderen, insbesondere emotionalen und sozialen Selbstanteilen und im Spiegel sozialer Beziehungserfahrungen (vgl. LEYENDECKER 2006, 17). Für die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen können differenziert für die personale, soziale und gesellschaftlich-strukturelle Ebene unter Beachtung der Vernetzung dieser Bereiche Risiko- und Schutzfaktoren benannt werden (siehe Tab. 3.2). Insbesondere aus den Schutzfaktoren auf der sozialen Ebene lassen sich Ableitungen für Schule und Unterricht vornehmen, die neben der Familie den wichtigsten Sozialisationsraum darstellen. Unter Beachtung körperlicher, motorischer, sensorischer und kommunikativer Bedürfnisse kommt insbesondere der Gestaltung anregender, ver-

lässlicher, Autonomie und Interdependenz gleichermaßen ermöglichender Beziehungen eine große Bedeutung zu.

Im Folgenden werden didaktische Entwürfe mit Relevanz für die Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung dargestellt. KRON (2004) klassifiziert die von ihm analysierten didaktischen Ansätze und ordnet sie fünf Leitbegriffen zu (Bildung, Lernen, Interaktion, System, Konstruktion). BERGEEST (2006) nutzt diese Systematik, um die für die Körperbehindertenpädagogik relevanten Didaktiken zu kategorisieren, wobei er wie folgt modifiziert: Bildung, Lernen, Interaktion, Konstruktion. Die sich nun anschließenden Ausführungen folgen diesen vier Leitbegriffen. Im Abschnitt 3.3 werden die Leitbegriffe Bildung, Lernen, Interaktion überblicksartig zusammengefasst. In Übereinstimmung zu den metatheoretischen Überlegungen im zweiten Kapitel werden in Abschnitt 3.4 didaktische Entwürfe unter dem Leitbegriff Konstruktion ausführlicher dargestellt. Zunächst werden jeweils wesentliche Merkmale eines Leitbegriffes skizziert und im Anschluss Didaktiken mit Relevanz für oder aus dem Feld der Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung erläutert.

3.4 Didaktische Entwürfe unter den Leitbegriffen Bildung, Lernen und Interaktion

3.4.1 Leitbegriff Bildung

Zentral für den Bildungsbegriff ist der in Abschnitt 4.3.4.3 auch in seiner Problematik dargestellte Anthropozentrismus des Neuhumanismus. Die Einzigartigkeit des Menschen auf der einen und die ihn umgebende kulturelle Welt auf der anderen Seite werden zusammengeführt durch die bildende Tätigkeit des Menschen, durch die er sich mit der ihn umgebenden Kultur auseinandersetzt. Bildung und Erziehung haben die Aufgabe, dem unmündigen Menschen zur Mündigkeit zu verhelfen. (KRON 2004; BERGEEST 2006). Unterricht wird hier verstanden als organisierter Bereich des Vermittlungsprozesses zwischen Individuum und ausgewählten Kulturgütern. Da Didaktik in diesem Verständnis prinzipielle Zielentscheidungen auf der Basis eines Bildungsbegriffes voraussetzt bzw. einschließt, ist diese als *bildungstheoretische Didaktik* zu bezeichnen (vgl. KLAFFKI 1996, 87).

In der klassischen Bildungsdiskussion leiten sich aus der Dichotomisierung zwischen Bildungsinhalt (Objekt) und zu bildendem Individuum (Subjekt) materiale und formale Bildungstheorien ab. Materiale Bildungstheorien betonen die Bildungsinhalte. Formale Bildungstheorien gehen von den vermuteten subjektiven Voraussetzungen und Fähigkeiten des Individuums aus und münden in der Forderung nach Methodenbeherrschung und der Formulierung von Kompetenzen. KLAFFKI (1963, 1974) verknüpft beide Theo-

rieanteile dialektisch im Konzept der *kategorialen Bildung*. Die zunehmende Stofffülle ist dabei zu reduzieren (das Exemplarische), um daran verallgemeinerbare Merkmale einer Sache herauszuarbeiten (das Elementare). Exemplarisierung und Herausarbeiten des Elementaren unterstützen grundlegende Einsichten der Schülerinnen und Schüler (das Fundamentale).

Die starke Orientierung an einem als allgemeingültig postulierten Bildungsbegriff und das damit verbundene Fehlen ideologiekritischer Elemente führt zu der Kritik, das Konzept sei nicht auf die Entwicklung, sondern auf die Stabilisierung der Gesellschaft ausgerichtet (vgl. JANK/MEYER 2008, 228). Der hohe Abstraktionsgrad und eine nicht ausreichende Fokussierung der Unterrichtsmethodik aufgrund des Primats der Zielentscheidung bewirken erhebliche Schwierigkeiten bei der Überführung in die Unterrichtspraxis. Ferner werde die Unterrichtsrealität, bspw. Störungen des Unterrichts, nicht beachtet (vgl. WINKEL 2006, 97). KLAFFKI (1996) arbeitet die Kritik und die Rezeption der weiteren didaktischen Theorieentwicklung in den Entwurf einer *kritisch-konstruktiven Didaktik* ein. Didaktik wird nun auch als Möglichkeit der kritischen Verbesserung der Wirklichkeit gesehen. Ausgehend von dem durch Humanismus und Aufklärung geprägten Menschenbild formuliert KLAFFKI die Fähigkeiten zu *Selbstbestimmung*, *Mitbestimmung* und *Solidarität* als Zielkategorien seines Neuentwurfes. Durch einen stärkeren Praxisbezug weist das Modell auf neue Formen der Kooperation von Theorie und Praxis hin (vgl. EBD. 90 ff).

Didaktische Perspektiven der Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung

Aus einer historisch-reflexiven Kritik des neuhumanistischen Bildungsbegriffes und einem als unzureichend gekennzeichneten Bildungsangebot für Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung fordert BEGEMANN (vgl. 1971, 204 ff) personal bestimmte Bildungsziele sowie altersübergreifende Lerngruppen bspw. orientiert am Modell der Jenaplan-Schule. „Dieser Bildungsplan kann nur in einer Schule verwirklicht werden, die über angemessene Lehr-, Lern- und Selbstbildungsmittel wie über angemessen vorbereitete Lehrer verfügt“ (EBD. 206). Die Frage „ob körperbehinderte Kinder didaktische Bezugspunkte bzw. Bezugssysteme aufweisen, die nur in der Sonderschule für Körperbehinderte zu bestmöglichen praktischen Konsequenzen führen“ (HAHN 1971, 169) wird mit der Favorisierung der Körperbehindertenschule als Organisationsform äußerer Differenzierung und mit der Notwendigkeit einer „besonderen Didaktik“ (EBD. 175) beantwortet.

Die breite Diskussion um Bildungsziele wird auf Fragen der Organisation des Bildungsbereiches und damit auf Etablierung und Stärkung einer eigenständigen Schulform übertragen. Neben organisatorischen Vorschlägen (z.B. Schülerzahl, Klassengröße, Einzugsbereich, Unterbringung in Internaten, Organisation und Bewältigung des z. T. langen Schulweges), an denen auch heute noch viele Schulen für Körperbehinderte ausgerichtet sind, werden Überlegungen zu einer horizontalen und vertikalen Durchläs-

sigkeit angestellt, die Kern-Kurs-Unterricht, Leistungs- und Interessengruppen sowie Individualunterricht gegenüber Jahrgangsklassen favorisieren (vgl. WOLFGART 1971, 23). Auf der Ebene der Methodik formuliert WOLFGART (vgl. 1976, 251 ff) folgende grundlegende Prinzipien:

- Prinzip des Individualisierens
- Prinzip der Selbsttätigkeit
- Prinzip der Differenzierung
- Teamteaching
- Prinzip des therapieimmanenten Unterrichts (therapeutische Angebote nicht außerhalb oder neben, sondern während des Unterrichts, im Idealfall auch nicht additiv, sondern immanent; z.B. physiologische Lagerung, sprachtherapeutische Angebote oder Implementierung von Hilfsmitteln der Unterstützten Kommunikation, Übertragung und Abwandlung psychologischer Konzepte)
- Technologie des Unterrichts (Einsatz technischer Hilfen bspw. zur Bewegungs-erleichterung und Unterstützten Kommunikation)

KUNERT (1975, 44) leitet aus pädagogisch-psychologischer Perspektive „psychische Besonderheiten des körperbehinderten Kindes“ ab, die wiederum aus heutiger Sicht als defizitorientiert beschreibbar und eher als in sozialen Kontexten erwerbbarer Verhaltensweisen, denn als monokausal einer sog. Primärbehinderung zuschreibbar sind (vgl. LELGEMANN 2010, 126 f). Für die Planung und Realisierung von Lernprozessen schlägt KUNERT (vgl. 1975, 45 ff) ebenfalls Prinzipien vor, die hier ergänzend zu den o.g. Prinzipien angeführt werden:

- Prinzip der Anschauung
- Prinzip der abnehmenden Hilfe (Hilfe in dem Maße reduzieren, wie die Autonomiebestrebungen des Kindes zunehmen)
- Prinzip der Verstärkung

LELGEMANN (2003) weist sehr schlüssig und die didaktischen Entwürfe der 1970er Jahre kritisch würdigend auf deren Leistungen und Grenzen hin. Im Mittelpunkt dieser Überlegungen stand „der Mensch mit seinen Behinderungen und seinen sogenannten Persönlichkeitsmängeln, [...] das Kind [...] als behindert und therapiebedürftig“ (EBD., 336 f). Gesellschaftliche Strukturen wurden als vorgegeben und nicht veränderbar angesehen. Der Autor betont die diesen didaktischen Konzeptionen inhärente Paradoxie: einerseits die Zielperspektive *Selbstständigkeit*, andererseits der Weg dorthin, der in einer „Führung ohne Annahme der grundsätzlichen Fähigkeit zur Selbstständigkeit“ (EBD. 337) gesehen wurde. Jedoch konstatiert LELGEMANN (EBD. 336) auch:

„Mehr als dreißig Jahre später lässt sich feststellen: In einer Zeit, in der auch zwanzig Jahre nach dem Ende des Faschismus, noch keine ausdrückliche Berücksichtigung der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderungen im deutschen Bildungswesen stattgefunden hatte, machten die hier zitierten und zahlrei-

che andere Autorinnen und Autoren auf das Bildungsrecht aller Schülerinnen und Schüler aufmerksam. In der Absicht, den Bildungsanspruch von Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderungen abzusichern, ihnen eine angemessene Bildung zu ermöglichen, wurde aus der persönlichen Praxis heraus eine Didaktik der Körperbehinderten entwickelt....“

3.4.2 Leitbegriff Lernen

Aus einer kritischen Distanzierung zur bildungstheoretisch begründeten Didaktik orientieren sich didaktische Entwürfe unter dem Leitbegriff Lernen an der prinzipiellen kulturellen und sozialen Beeinflussbarkeit menschlichen Verhaltens und den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Obwohl eine lerntheoretische Fundierung weitestgehend ausbleibt, wird in der Folge von der lerntheoretischen Didaktik (HEIMANN/OTTO/SCHULZ 1965) bzw. dem ‚Berliner Modell‘ und in der Weiterentwicklung von der lehrtheoretischen Didaktik (SCHULZ 1970, 1995) bzw. dem ‚Hamburger Modell‘ gesprochen (vgl. REICH 1977, 175 ff).

Die strukturellen Elemente *Entscheidungsfeld* und *Bedingungsfeld* des Berliner Modells gehören zu den klassischen Kategorien der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, wobei JANK/MEYER (2008, 262 f) eine verkürzte Rezeption beklagen. Diese Kritik bezieht sich auf die weniger rezipierte Faktorenanalyse, innerhalb der zum ersten Mal in der Didaktik die Persönlichkeitsstruktur der Lehrperson angesprochen wird. Die erstmalige Beachtung anthropogener und soziokultureller Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ist bezüglich ihrer Berücksichtigung in der Didaktik der Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung von großer Bedeutung (vgl. LELGEMANN 2010, 117).

In der Weiterentwicklung zum Hamburger Modell benennt SCHULZ (1980) *Kompetenz*, *Autonomie* und *Solidarität* als zentrale Ziele des Unterrichts. Damit beziehen sich lehrtheoretische und kritisch-konstruktive Didaktik auf in den Grundzügen gleiche Zielkategorien (vgl. Abschnitt 3.3). Bezüglich der Unterrichtsplanung werden die zeitlich unterschiedlich dimensionierte Phasen *Perspektivplanung*, *Umrissplanung*, *Prozessplanung* sowie *Planungskorrektur* vorgeschlagen. Der letzte Punkt ist als Versuch zu werten, Beschränkungen der Planbarkeit von Unterricht zu erfassen. Ferner erhält der Unterricht durch die Forderung des Einbezugs der Schülerinnen und Schüler in den Planungsprozess emanzipatorische Gewichtung. Eine so verstandene schülerorientierte Unterrichtsplanung und -umsetzung erfährt in der *kooperativen Didaktik* von SCHÖNBERGER ihre Weiterentwicklung und gehört ferner zu den Grundprinzipien jeglicher konstruktivistisch orientierten Didaktik.

Zur Operationalisierung sowohl der planerischen als auch der Zieldimension orientiert sich SCHULZ am Konzept der Themenzentrierten Interaktion. Die intentionalen Ziele Kompetenz, Autonomie und Solidarität sieht SCHULZ folgerichtig nicht nur über die

Sacherfahrung, sondern ebenso über Sozial- und Selbsterfahrung realisiert. Dieser erste Versuch, personale und gruppendynamische Aspekte in Lehr-Lernprozesse zu integrieren, ist eindeutig zu würdigen (vgl. LELGEMANN 2010, 117; PADBERG 2010, 19). Explizit finden lediglich die beiden TZI-Methodenelemente *Vier-Faktoren-Modell* und *Dynamische Balance* Eingang, wobei diese ohne axiomatische Fundierung und Ausformung als Prozesssteuerung durch Themen und Strukturen als bloße Forderung stehen bleiben. Implizit finden sich in den Zielkategorien *Solidarität* und *Autonomie* bei SCHULZ durchaus axiomatische Forderungen der TZI, jedoch in verkürzter Form wieder. Partizipativer Leitungsstil und Hilfsregeln werden angedeutet (vgl. SCHULZ 1980, 77 ff), jedoch ethisch nicht fundiert. Hilfreich und in die Diskussion innerhalb der TZI mehrfach eingeflossen sind die kritischen Anmerkungen von SCHULZ (vgl. 1980, 149) bezüglich der Bedingungen, die durch das Umfeld gesetzt werden.

Didaktische Perspektiven der Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung

Die Orientierung am Subjekt und die Beachtung individueller Lernvoraussetzungen führen gegen Ende der 1970er Jahre zu neuen Akzenten innerhalb der Didaktik für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung. Durch JETTER (1979) erfolgt eine handlungstheoretische Orientierung: „Handeln als spezifisch menschliches intentionales Tun verändert ständig seine eigenen Bedingungen und befähigt in dieser Geschichtlichkeit zu immer neuem planvollem Handeln. Der Mensch findet nicht eine unveränderliche Welt vor, die er nur zu erfahren hat, sondern im Verlauf der Befriedigung seiner Bedürfnisse konstruiert er sich seine Welt“ (EBD. 45). Jedoch wird nach wie vor von Besonderheiten bei Menschen mit Körperbehinderungen ausgegangen. Wirklichkeit und Wirklichkeitsaneignung seien grundverschieden aufgrund des Merkmals Behinderung/Nichtbehinderung (vgl. SCHÖNBERGER 1983, 53 f). In der Praxis beobachtbare Diskrepanzen zwischen Handlungsabsichten und Handlungsergebnissen werden für die sog. Gruppe der Menschen mit Körperbehinderungen aufgrund der postulierten spezifischen Veränderung von Wirklichkeitsaneignung auf eine sich daraus ergebende erschwerte Interpretierbarkeit von Normen und Zusammenhängen zurückgeführt, die, so die These, Ergebnisse normalen menschlichen Handelns seien. Der „Körperbehinderte“ müsse „...jeweils neue Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten rekonstruieren, die für uns unverständlich sind und deshalb auch für den Behinderten nicht mitteilbar“ (JETTER 1979, 48).

Die Konsequenzen, die JETTER und SCHÖNBERGER daraus ableiteten, lassen sich aus heutiger Sicht jedoch durchaus als Weiterentwicklung betrachten. Die Interpretation der beschriebenen Abweichungen verankert JETTER (EBD.) im *Umfeld* des Menschen mit Körperbehinderung, wo sie als Störungen, Funktionsausfälle sowie Starrheit in Handeln und Denken, kurz normabweichend, klassifiziert würden. Individuelle Bedürfnisse und Interessen, die so keine Entsprechung in der (sozial konstruierten) Wirklichkeit fänden, verkümmerten und könnten zum Zurückstellen von Bedürfnissen und Anpassung an das

Weltverständnis anderer führen. JETTER (EBD.) betont die Wichtigkeit der Konfrontation mit der Wirklichkeit anderer, die zu durchaus nutzbaren Widersprüchen und Konflikten führen könne. Handlungsfähigkeit wird nicht als ferne, nachschulische Zielkompetenz, sondern als Weg zu diesem Ziel verstanden. Aus der „Bedeutsamkeit einer Bewegungsbeeinträchtigung“ leitet JETTER (EBD. 50) zwei komplementäre Bezugspunkte unterrichtlichen Handelns ab: Die Ermöglichung einer *spezifischen Handlungsfähigkeit*, die er als Bereitstellung von Partizipationsmöglichkeiten in kommunikativen Handlungsfeldern fasst, und die Realisierung einer *allgemeinen diskursiven Handlungsfähigkeit*, die als Hinterfragen und ggf. Neubegründen der Geltungsansprüche kommunikativer Situationen zu verstehen ist. Es wird das Unterscheidbare, die „Lebenswirklichkeit Körperbehinderter“ betont, die „sich niemals kantenlos in die Wirklichkeit Nichtbehinderter“ (hier offensichtlich von JETTER als normatives Moment begriffen) einbetten lasse (JETTER 1979, 51). Die geforderte Wirklichkeitsrekonstruktion sieht JETTER institutionell in der Schule für Körperbehinderte realisiert.

SCHÖNBERGER formuliert unter dem allgemeinen Bildungsziel, „als Mitglied der Gesellschaft verantwortlich handeln zu lernen“ (1979, 103) sein handlungstheoretisch begründetes Konzept der „*Erziehung zur Geschäftsfähigkeit*“ (EBD. 106, Hervorhebung i. O.). Handlungsfähigkeit wird umgedeutet als Vertragsbereitschaft und -fähigkeit. Handlungen, ihre Zwecke, Erwartungen, Bedingungen und Sanktionen ließen sich so als Vertragsgegenstände fassen. Verträge werden von gleichberechtigten Vertragspartnern ausgehandelt. „Sinnhaftes Verhalten ist so gesehen vertragsschließendes und vertragsgemäßes Handeln“ (EBD. 103). Unter dem herausfordernden Begriff der Geschäftsfähigkeit (vgl. BERGEEST 2006, 225) kann man also die Fähigkeit verstehen, in sozialem Austausch sowohl die eigenen Bedürfnisse und Interessen als auch die (im Vertrag resp. in den Kommunikationen) vermittelten Bedürfnisse und Rechte der Partner zu wahren und zu achten.

SCHÖNBERGER lässt die auf Handlungsfähigkeit zielenden didaktischen Konzeptionen JETTERS und die eigene Grundidee der Geschäftsfähigkeit einmünden in die Theorie einer *kooperativen Didaktik* (vgl. 1979, 121 ff; 1983, 72 ff; 1987, 115 ff) und konkretisiert diese durch ein fünfschrittiges Phasenmodell, das Lehrende und Lernende alle curricularen und methodischen Entscheidungen kooperativ vornehmen lässt. Kritisch ist zu bewerten, dass der hier vorgelegte Entwurf eine „gesetzesmäßige Phasenabfolge allen bewusst-zielgerichteten Handelns“ (SCHÖNBERGER 1983, 72) postuliert, auch wenn die Offenheit des Modells betont und vor einer Anwendung als starres Ablaufschema gewarnt wird. Hervorzuheben ist die gesellschaftspolitische Dimension, soziale und kulturelle Systeme durch gemeinsames Handeln als veränderbar aufzufassen (vgl. SCHÖNBERGER 1979, 121) und Mit- und Selbstbestimmung eindringlich als Bildungsziele zu artikulieren. „Der Auftrag der Schule wurde damit deutlich stärker als Parteinahme für Schüler mit Körperbehinderung durch gemeinsame Kooperationsprozesse begriffen“ (LELGEMANN 2010, 129).

3.4.3 Leitbegriff Interaktion

Für Bildungsprozesse im Allgemeinen und für Lehr-Lernprozesse im Konkreten wird die Bedeutung sozialer Beziehungen betont. In Interaktionen tauscht der Mensch auf der Grundlage von Symbolen kulturell determinierte Bedeutungen mit dem Ziel sinnverstehender Handlungen aus. Daraus erwächst die Erkenntnis, dass Lehr-Lernprozesse nicht nur grundsätzlich an Interaktionen und Kommunikationen gebunden sind, sondern dass dieser Verständigungsprozess an sich zu organisieren ist (vgl. KRON 2004, 71).

Metatheoretische Grundlagen didaktischer Entwürfe, die sich am Leitbegriff Interaktion orientieren, werden erstmals in den 1950er Jahren von RUESCH/BATESON (1995) formuliert, von WATZLAWICK ET AL. (1969, 2000) weiterentwickelt und für den deutschsprachigen Raum insbesondere durch SCHULZ VON THUN (1981) vorgelegt. Die Arbeiten von BATESON und WATZLAWICK sind für die konstruktivistische Theoriebildung als grundlegend bzw. ursprünglich zu betrachten (vgl. VON AMELN 2004, 50; SIMON 1995, 315). Mit Bezug auf die Ausführungen in Abschnitt 2.3.3 soll Kommunikation als Synthese von Information, Mitteilung und Verstehen gefasst werden (vgl. LUHMANN 1997b, 190), eine systemtheoretische Definition, die kommunikationstheoretischen Überlegungen entstammt. WATZLAWICK ET AL. (2000, 23) subsumiert zur Kommunikation nicht nur die Sprache, „sondern alle nichtverbalen Begleiterscheinungen, die sogenannte Körpersprache inbegriffen“. LIECHTI (vgl. 2000, 239) betont darüber hinaus die Bedeutung des taktil-kinästhetischen Systems in seiner kommunikativen und epistemischen Funktion. Grundlegend sind die von WATZLAWICK ET AL. (2000, 53 ff) vorgelegten fünf Axiome menschlicher Kommunikation, auf die an dieser Stelle lediglich verwiesen werden soll.

Die von WINKEL (1986) entwickelte *kritisch-kommunikative Didaktik* orientiert sich u.a. am Kommunikationsmodell von WATZLAWICK. WINKEL (2006) fasst die Didaktik und damit die Theorie analog zum Verständnis dieser Arbeit als der Praxis nachgeordnet, der Analyse, Reflexion und Kritik dienend: „Didaktik ist die Theorie des Lehrens und Lernens, das heißt, die systematische Erhellung einer Praxis, die allemal schwieriger, komplexer und widersprüchlicher ist als die hier zu entfaltende Theorie“ (EBD. 93). Mit dem Ziel einer systematischen Analyse unterrichtlicher Strukturen schlägt WINKEL (EBD. 101 ff) vier miteinander in Wechselwirkung stehende Aspekte vor:

1. Vermittlungsaspekt
2. Inhaltsaspekt
3. Beziehungsaspekt
4. störfaktorieller Aspekt

Während die ersten beiden Aspekte in bisherigen Entwürfen ausführliche Berücksichtigung erfahren, erweitern die letzten beiden Aspekte das Verständnis von Lehr-Lernprozessen. Die zunehmende Orientierung an der kommunikativen Wirklichkeit des Unterrichts unter emanzipatorischer Zielstellung führt zu Überlegungen bezüglich einer

Schülerorientierung. Durch „behutsame Partizipation“ und symmetrisches Agieren sollen sich die „Teilnehmer am unterrichtlichen Kommunikationsprozess“ (Schüler und Lehrer) als potenziell gleichberechtigt erfahren, wenn auch ein fachliches Kompetenzgefälle zwischen Lehrer und Schüler nicht negiert wird (EBD. 109). Mit dem vierten Aspekt werden Störungen als zum Unterricht dazugehörig anerkannt. Somit werden die alltäglichen Erfahrungen der Praktiker erstmals in einem didaktischen Modell explizit berücksichtigt und damit einer ersten Bearbeitungsmöglichkeit zugeführt. Analyse und Hinweise für eine Störungsbearbeitung berücksichtigen jedoch weder kommunikationstheoretische noch psychodynamische Aspekte und bleiben daher vage.

Didaktische Perspektiven der Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung

In den 1960er und 1970er Jahren standen Defizite von Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderungen im Vordergrund didaktischer Überlegungen. Vergleiche mit der Altersnorm und eine kritische Bestandsaufnahme des bestehenden Schulsystems führten zur Begründung einer eigenständigen Schulform und dem Versuch, eine eigenständige Didaktik zu etablieren. Untersuchungen waren bemüht, Spezifika des Lernverhaltens körperbehinderter Kinder herauszuarbeiten, für die sich letztlich keine klaren Evidenzen finden ließen. Gegen Ende des 20. Jahrhunderts vollzog sich innerhalb der Sonderpädagogik ein Paradigmenwechsel, der sich in den hier zu beschreibenden didaktischen Entwürfen bereits andeutete (vgl. HEDDERICH 2006, 54 ff).

Durch die Beachtung bzw. teilweise Implementierung von Erkenntnissen aus der Kommunikationspsychologie und der Humanistischen Psychologie akzentuiert sich die Diskussion auf der Basis der weiteren Beachtung körperlicher und motorischer stärker in Richtung emotionaler und sozialer Entwicklungsbedürfnisse. Es werden integrative Konzepte orientiert an strukturierten Ganzheiten betont, die weder den Menschen noch dessen Umfeld künstlich zergliedern sowie weder Ursachen von Behinderungen noch Entwicklungsziele übermäßig fokussieren (vgl. HANSEN 1996c, 102). Bewegungseinschränkungen werden zunehmend weniger monokausal bzw. additiv-kausal mit den anderen Entwicklungsbereichen in Beziehung gesetzt, stattdessen geraten Interaktionen und die diesbezüglichen Voraussetzungen aller Beteiligten in den Fokus. In der Sonderpädagogik werden die Gestaltpädagogik (Hansen 1993, 1996c, 1999; STEIN 1996) sowie die Themenzentrierte Interaktion (REISER 1983, 1995a, b) zunehmend rezipiert und zur didaktischen Konzeptbildung und Unterrichtsgestaltung herangezogen. Die radikale Subjektbezogenheit beider Ansätze verstärkt die Orientierung an individuellen Entwicklungsnormen (HANSEN 1999). Aufgrund der konstruktivistischen Orientierung der zugrundeliegenden Kommunikationstheorien und der in den 1990er Jahren zunehmenden Rezeption systemtheoretischer Entwürfe haben einige Didaktiken (Subjektive Didaktik, Unterstützende Didaktik), die in Abschnitt 3.5 unter dem Leitbegriff *Konstruktion* subsumiert werden, hier ihren Ursprung.

HANSEN (1996c, 102) betont die Tendenz zur Abkehr der Sonderpädagogik der 1990er Jahre von medizinisch geprägten, defizitorientierten Ansätzen hin zu einer subjektzentrierten Anthropologie. Eine strenge sonderpädagogische Systematik, die Subgruppen mit behinderungsspezifischer Homogenität suggeriert und stigmatisiert sowie ein Expertentum mit scheinbar rezepthaft verordnungsfähigen Lösungswegen (Unterrichtsprinzipien) werden abgelehnt. Die durch den Paradigmenwechsel eingeleitete Neuorientierung der Sonderpädagogik artikuliert sich in den Leitprinzipien Aktivität, Autonomie und Selbstverantwortung. Diese finden ihr Pendant in einem gestaltpädagogisch orientierten Menschenbild, das von dem Menschen innewohnenden Fähigkeiten zu Selbstregulation und Wachstum ausgeht. Diese Fähigkeiten realisieren sich unter der Bedingung des *Kontakts*, der als „...kreative gegenseitige Anpassung von Organismus und Umwelt“ (GOODMAN 1979, 12) definiert wird. Gestaltpädagogik als „universelles pädagogisches Handlungskonzept“ und als „besondere Art der Didaktik“ wird als „Arbeit an und mit der Kontaktgrenze des Organismus im pädagogischen setting“ (HANSEN 1996c, 103) verstanden. Als zentrale Kategorie fungiert wie bei den meisten Ansätzen der Humanistischen Psychologie das Postulat der Bewusstheit.

Noch deutlicher als in den bisherigen Entwürfen wird die Bedeutung von Wachstumsprozessen und Kontaktfähigkeit der Lehrperson hervorgehoben. Die Arbeit an den eigenen Kontaktmöglichkeiten und -sperrern in personaler und professioneller Hinsicht gewinnt für Bildungs-, Erziehungs- und Förderprozesse an Wichtigkeit. Das Prinzip der Personenzentrierung betont für die Begegnung von Lernendem und Lehrendem vor allem zwischenmenschliche Qualitäten. Dies impliziert die bewusste Beachtung eines „pädagogischen Gefälles“ und die Übernahme einer verantwortlichen Führungsrolle durch den Pädagogen. „Als Primärmerkmal einer gestaltpädagogisch akzentuierten Personenzentrierung bestimmt sie den behinderten Menschen immer als Subjekt und reduziert ihn nicht zum Träger eines Defekts oder einer Funktionsstörung“ (HANSEN 1996c, 104). Kontaktförderung vollzieht sich weniger auf der Basis von Behinderungsmerkmalen noch unter ausschließlicher Berufung auf Förder- und Entwicklungsziele, sondern unter Beachtung des gestaltpädagogischen Prinzips des Hier und Jetzt auf prozessuale Kategorien unter der Prämisse selbstregulativen Wachstums. Auf der Basis der Verbindung fachlichen und persönlichen Lernens werden selbsterfahrungsorientierte und reflektierte methodische Zugänge favorisiert (Gestaltübungen, Rollenspiele, Simulationsspiele, Berücksichtigung körperlich-motorischer Personenanteile durch in Gesamtkontexte eingebettete Bewegungsaktivitäten, Nutzung eines gruppenbezogenen Lernpotentials) (vgl. HANSEN 1996c, 103 ff; 1993, 37 ff).

Als für den hier auszuführenden didaktischen Kontext, unter der Bedingung der Suche nach pädagogischen Mustern mit Affinität zum Konzept der Themenzentrierten Interaktion, ist die Beachtung der Gestaltpädagogik innerhalb der Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung be-

sonders hervorzuheben (zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden von TZI und Gestaltpädagogik vgl. REISER 1983).

3.5 Leitbegriff Konstruktion

Didaktiken, die sich diesem Leitbegriff zuordnen lassen, beziehen sich auf ökologische, systemische und konstruktivistische Theorien. Das dieser Arbeit zugrunde liegende diesbezügliche Verständnis wurde im Kapitel 2 ausführlich dargestellt. Aus der Breite existierender Entwürfe sollen die folgenden exemplarisch benannt werden:

- Subjektive Didaktik (KÖSEL 1993)⁹
- konstruktivistische Didaktik (SIEBERT 1994)
- systemische und konstruktivistische Pädagogik (HUSCHKE-RHEIN 1998)
- Balance von Stabilität und Instabilität (BERGEEST 2002)
- Systemisch-konstruktivistische Pädagogik (REICH 2010) und konstruktivistische Didaktik (REICH 2008)
- Unterstützende Didaktik (HANSEN 2010)

Die beiden letztgenannten Entwürfe sollen im vorliegenden Abschnitt ausführlicher dargestellt werden. Der Ansatz von REICH wird aufgrund der Breite der Rezeption (z.B. HANSEN 2010, 5 f; HEDDERICH 2006, 89 f; JANK/MEYER 2008, 193 ff; KRON 2004, 153 ff; LELGEMANN 2010, 119 f) und der vielfältigen Anschlussmöglichkeiten durch das Konzept der Themenzentrierten Interaktion aufgegriffen. Der Vorschlag von HANSEN entstammt der Fachlichkeit der Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung (2002) und entwickelte sich folgerichtig zu einer Didaktik der Allgemeinen Schule und der Förderschule (2006, 2010).

3.5.1 Der systemisch-konstruktivistische Ansatz (REICH)

3.5.1.1 Theoretische Verortung

REICH begründet seinen systemisch-konstruktivistischen Ansatz auf der Verknüpfung zweier theoretischer Positionen. Der Begriff „systemisch“ bezieht sich auf Modellvorstellungen der Allgemeinen Systemtheorie, wie sie in Abschnitt 1.2.1 erläutert wurden. REICH führt in diesen Ansatz zwei Erweiterungen ein: die Kommunikationstheorie (RUESCH/BATESON 1995; WATZLAWICK 1969, 2000; SCHULZ VON THUN 1981) sowie das systemische Therapie- und Beratungskonzept (SCHLIPPE/SCHWEITZER 1996). Für die

⁹ KÖSEL (1993, 164 ff) greift in einer „didaktischen Spirale“ das Vier-Faktoren-Modell der Themenzentrierten Interaktion auf. Aufgrund der Übernahme einer Vielzahl weiterer Konzepte u.a. der Humanistischen Psychologie (Transaktionsanalyse, Psychodrama, Gestaltpädagogik...) wird der Entwurf als theoretisch inkonsistent angesehen (Jank/Meyer 2008, 299). LELGEMANN (2010, 121) kritisiert die eigenwillige Begrifflichkeit und eine Beliebigkeit bezüglich der Anforderungen an die Lehrpersonen (EBD. 133).

Übernahme konstruktivistischen Denkens in die Pädagogik nimmt der Autor Bezug auf die Arbeiten GERGENS, DEWEYS, PIAGETS und WYGOTSKIS. Der von REICH (1998 a, b) vertretene interaktionistische Konstruktivismus ist dem sozialen Konstruktivismus zuzurechnen. Soziale, kulturelle und intrapsychische Prozesse werden für die Konstruktion subjektiver Wirklichkeiten stärker gewichtet als im radikalen Konstruktivismus. Insbesondere durch die Auseinandersetzung mit dem Werk von FREINET ist eine Nähe zur Reformpädagogik zu konstatieren. Die Rezeption erfolgt kritisch (vgl. Reich 2010, 218 ff), auf der methodischen Ebene lässt sich jedoch eine gewisse Parallelität konstatieren (vgl. JANK/MEYER 2008, 297; PADBERG 2010, 21).

3.5.1.2 Grundaussagen

REICH (vgl. 2010, 192 ff) entwickelt für seinen systemisch-konstruktivistischen Ansatz drei Argumentationsfiguren. Diese lassen sich mit Bezug auf die Ausführungen in Abschnitt 2.2.1 auch als theoretische Systembildungen beschreiben, die einerseits durch ihre begriffliche Abgrenzung Komplexität reduzieren und andererseits durch die Strukturierung der neu gewonnenen Elemente diese wieder steigern. Die erste Argumentationsfigur grenzt die Unterscheidung von Inhalten und Beziehungen im Rahmen von Lehr-Lernprozessen ab. Innerhalb dieser Abgrenzung wird insbesondere durch das erweiterte Verständnis von Metakommunikation Komplexität wieder gesteigert. Die zweite Argumentationsfigur erhöht die Komplexität durch die zusätzliche Betrachtung intrapsychischer Prozesse. Dies erweitert die Beobachterperspektive vom zunächst symbolischen Blick auf zwischenmenschliche Kommunikationen hin zu möglichen Unschärfen der Selbst- und Weltsicht im Imaginären und Realen. Die dritte Argumentationsfigur reduziert Komplexität erneut mit der Fokussierung der Konstruktivität pädagogischer Prozesse. Dieser Reduktionsschritt ermöglicht didaktische Operationalisierungen und sich wiederum erweiternde Betrachtungen auf der methodischen Ebene.

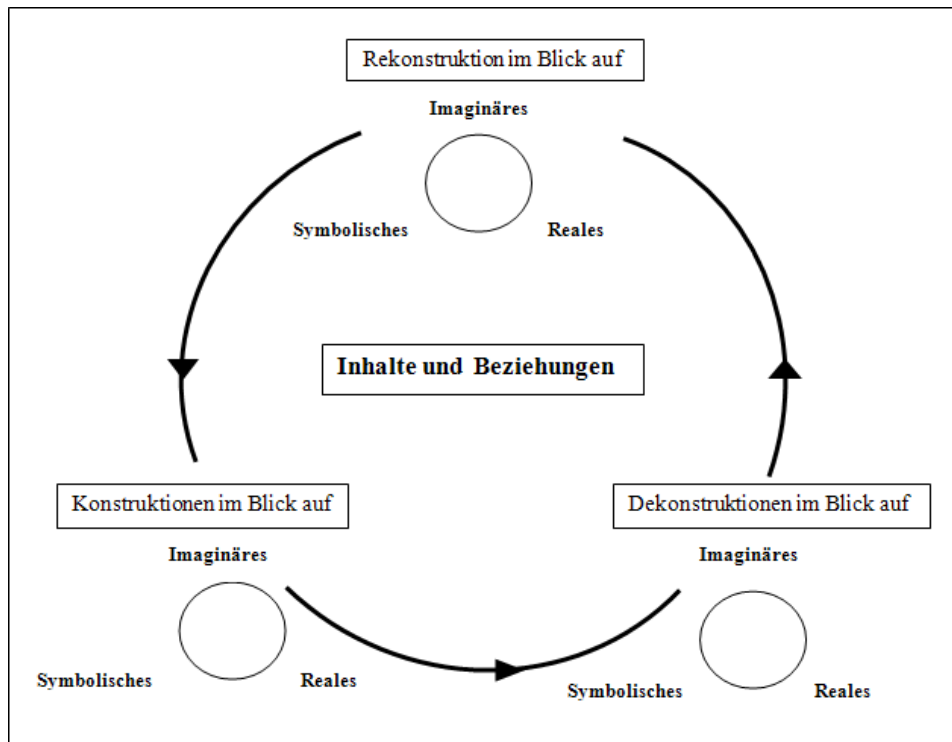


Abb. 3.1: Die drei Argumentationsfiguren von REICH (in Anlehnung an JANK/MEYER 2008, 296)

Erste Argumentationsfigur: Beziehungen und Inhalte

Die für den hier zu beschreibenden didaktischen Ansatz wichtigste, wenn auch bereits aus der *kritisch-kommunikativen Didaktik* (WINKEL 1986) bekannte Schlussfolgerung aus systemischen Modellvorstellungen von Kommunikation besteht in der prioritären Gewichtung des Beziehungsaspektes. REICH (vgl. 2010, 24) kontrastiert unterschiedliche Beobachterschärfen, die einerseits Sachverhalte und Ereignisse inhaltlich beschreiben und andererseits Relationen und Beziehungen fokussieren. Lernende und Lehrende werden als sich entwickelnde Personen verstanden, die sich in einem Netzwerk von Beziehungen (Lehrer-Schüler, Peers) befinden. Als Systemelemente stehen diese in zirkulären kommunikativen Wechselwirkungen (vgl. REICH 2010, 30). Pädagogische, didaktische und therapeutische Schlussfolgerungen sind somit als dynamisch, prozessbegleitend und als monokausale Erklärungsversuche vermeidend zu fassen. Lehrende sind einerseits Elemente des Systems, gestalten also die Beziehungsdynamik aktiv mit. Andererseits realisiert sich die Analyse von Unterricht als Beobachtung und bedarf aufgrund der Problematik des blinden Fleckes zusätzlicher Perspektiven. Die sich daraus ableitenden Konsequenzen für die eigene empirische Studie liegen in der Etablierung von Unterrichtsteams (siehe Abschnitt 5.3.1) und in einer sensiblen Gewichtung des in der TZI üblichen partizipierenden Leitungsstils (siehe Abschnitt 4.2.2).

REICH (2010) unterscheidet mit Bezug auf WATZLAWICK Kommunikation und Metakommunikation. Bei der Kommunikation werden Informationen übermittelt, die primär an Inhalten orientiert sind (digitalisierte Kommunikation) und unschwellig Informa-

tionen auf der Beziehungsebene beinhalten (analoge Kommunikation). Metakommunikation thematisiert explizit die Beziehungsebene. REICH (vgl. EBD. 60) bezieht sich ausdrücklich auf das Konzept der Themenzentrierten Interaktion, indem er das Störungs-postulat (vgl. Abschnitt 4.2.2), allerdings verkürzt, wiedergibt. Mit der Vorrangigkeit der Bearbeitung von Störungen auf der Beziehungsebene begründet REICH das Vorrecht der Metakommunikation, also der Kommunikation über Beziehungen, vor jeder weiteren Kommunikation. Daraus leitet er das „pädagogische Primat der Beziehungsseite“ ab (EBD.). Er erweitert den Begriff der Metakommunikation, indem er der beziehungs-mäßigen auch eine inhaltliche Komponente hinzufügt. Inhaltliche Metakommunikation bedeutet für REICH also Kommunikation über Inhalte, die eine erkenntnistheoretische Funktion erfüllt. Der Wechsel von inhaltlichen Abstraktionssystemen (konkret, abstrakt, sinnlich), das Verändern inhaltlicher Ordnungen sind stets mit Kritikfähigkeit und Perspektivwechsel verbunden. Die These vom Vorrang der Beziehungsebene bleibt davon unberührt. Aufgrund dieser These leitet REICH (vgl. 2008, 17) auf einer sehr konkreten didaktischen Ebene ab: Lehrende bilden neben der Lerngruppe und neben äußeren Bedingungen die wichtigste Umgebung für ihre Lerner.

Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung

Um Konstruktionen ausführen zu können, bedarf es der Selbsttätigkeit. REICH (2010) erweitert das reformpädagogische Begriffsverständnis, das Selbsttätigkeit äußeren Erkenntniserwartungen unterwirft. Er (ebd. 63) formuliert: Selbsttätigkeit ist ein „spezifisches, durch Verständigung bestimmtes, durch Konstruktionsmöglichkeiten offenes Verfahren der Auseinandersetzung von Subjekt und Welt“. Er subsumiert diesbezüglich unterschiedliche Tätigkeiten: Nachahmung; Reproduktion von Wissen; geistige, ästhetische, handwerkliche, sportliche, psychomotorische Tätigkeiten, jeweils unter der Maßgabe kreativer und emotionaler Erlebnisse. Voraussetzung ist, dass das Tätigsein des Subjektes umfassend und zeitlich hinreichend geschieht. Selbstbestimmung bezieht Reich auf den Begriff der Tätigkeit. Selbsttätigkeit auf der Basis eigener Motivationen und eigener Prioritätensetzungen ermöglicht Selbstbestimmung.

Selbst- und Fremdbeobachter

Da die an Lehr-Lernprozessen beteiligten Personen die eigene Selbst- und Weltsicht umwelt- und kontextbezogen eigenständig konstruieren, kommt diesen Konstruktionsprozessen eine besondere Bedeutung zu. Für die dynamische Konstitution des Selbstkonzeptes sind Informationen der Selbstwahrnehmung sowie der internalisierten Fremdbeobachtung von Relevanz. Aus konstruktivistischer Sicht formuliert REICH (vgl. 1998b, 41 ff) dafür die Perspektiven der Selbstbeobachtung und der Fremdbeobachtung. Der *Selbstbeobachter* gewichtet die eigenen Wahrnehmungen, Deutungen und Fantasien sehr stark. Durch das Eingebundensein in Beziehungen werden diese Selbstbeobachtungen jedoch zwangsläufig und häufig unbemerkt beeinflusst. Der *Fremdbeobachter* tritt zu sich selbst in kritische Distanz, insbesondere durch die Erfahrungen, die der

Mensch mit den Wahrnehmungen des eigenen Selbst durch andere Personen (Fremdwahrnehmung) gemacht hat.

Zweite Argumentationsfigur: das Symbolische, das Imaginäre, das Reale

Die bisherigen Ausführungen zum Verhältnis von Inhalten und Beziehungen beziehen sich im Wesentlichen auf Möglichkeiten der Kommunikation auf der Basis des Symbolischen. In Erweiterung des Kommunikationsmodells von BATESON und WATZLAWICK (insbesondere der 5 Axiome) durch eine intrapsychische Denkweise unter Beachtung unterschiedlicher Beobachterperspektiven formuliert REICH (2010, 1998a) drei Dimensionen (das Symbolische, das Imaginäre, das Reale), die nach den Zusammenhängen von Inhalten und Beziehungen fragen. Diese gehen auf den französischen Psychoanalytiker LACAN (1964, 1987) zurück, der sie als die drei Bereiche des Psychischen auffasst. Rein rationale Aspekte, die bisher innerhalb didaktischer Theorie und Praxis zu einer Überbetonung der Fachwissenschaften geführt haben, werden erweitert durch Aspekte der Motivation (Begehren) sowie bewusster und unbewusster Fantasien, die REICH mit dem Begriff des *Imaginären* kennzeichnet. Darüber hinaus untersucht er die Verarbeitungsmöglichkeiten von Kommunikationen durch intrapsychische Prozesse auf der Basis der von ihm eingenommenen systemisch-konstruktivistischen Perspektive. Damit liefert REICH eine für Pädagogik und Therapie interessante und konstruktivistisches Denken erweiternde Perspektive, deren Notwendigkeit bereits in Abschnitt 2.3.3 angesprochen wurde.

Das Symbolische steht für zwischenmenschliche Aussagen über die Welt. Diese realisieren sich insbesondere über verbale und nonverbale Kommunikation sowie andere Ergebnisse menschlicher Arbeit (Erfindungen, Kunstwerke). Damit dient das Symbolische dazu, das Imaginäre (s.u.) begreifbar und zwischenmenschlich austauschbar werden zu lassen, reduziert es jedoch auch auf das jeweils Kommunizierbare. REICH (vgl. 2008, 104 f) betont die Bedeutung des Symbolischen für die Inhaltsseite von Kommunikationen auch in Lehr-Lernprozessen und kritisiert dessen Dominanz in traditionellen Didaktiken. Aufgrund der These vom Primat der Beziehungsebene ist der systemisch-konstruktivistische Ansatz um eine umfassende Entwicklung einer dialogischen und kommunikativen Praxis bemüht.

Das *Imaginäre* steht auf der Ebene der Selbstbeobachtung für die Fantasien, Wünsche und Motive eines Menschen sich selbst, andere Menschen und die Welt betreffend. Diese egozentrische Perspektive ist dem Menschen nur unvollständig bewusst, womit das Imaginäre zum Teil auch für das Unbewusste steht. Auf der Ebene der Fremdbeobachtung haben Menschen zu den Imaginationen anderer keinen direkten Zugang. Über Beobachtungen, die ausschließlich auf dem Symbolischen basieren, und im Zusammenhang mit den eigenen Imaginationen können lediglich Vermutungen angestellt werden. Das Imaginäre ist als Antrieb, Bevorzugung/Auslassung oder Sympathie/Antipathie sowie als Attraktor (vgl. Abschnitt 2.2.1) fassbar. Innerhalb der Didaktik tritt das Imaginäre auf der Seite der Lehrenden als Fähigkeit, „...einen Funken (...Zauber, Stim-

mung, Atmosphäre) überspringen [zu] lassen...“ (REICH 2008, 110) in Erscheinung. Auf der Seite der Lernenden steht es für Visionen und Antriebe, das eigene Lernen auszugestalten.

Das *Reale* steht für die erahnte Vielfalt der Welt und kann durch das Symbolische und das Imaginäre nur unvollständig erfasst werden. Es entspricht weder der Realität der Welt, noch der vom Menschen konstruierten Wirklichkeit, sondern am ehesten einer Grauzone zwischen beiden Bereichen. Ein Beobachter grenzt einen Bereich der Realität durch Unterscheidung ab und konstruiert diesen symbolisch und imaginär. Diese Abgrenzung kann immer nur vorläufig sein. Für diese Vorläufigkeit und Diffusität steht das Reale. Für eine konstruktivistische Didaktik bedeutet dies, dass Unterrichtserfahrungen als Realerfahrungen nicht bzw. sehr begrenzt planbar sind. Eine Lehrperson besitzt gegenüber den Schülerinnen und Schülern zwar einen Erfahrungs- und Wissensvorsprung. Jedoch birgt das Reale sowohl auf der Inhalts- als auch auf der Beziehungsebene Überraschungen, die für Lehr-Lernsituationen mitzudenken sind.

Diese drei Dimensionen sind für REICH (vgl. 2010, 75) zirkulär miteinander verbunden, bedingen und begrenzen einander. Symbolische und imaginäre Wirklichkeiten sind bemüht, das Reale zu erfassen. REICH kritisiert hier eine Überbewertung des Symbolischen. Für pädagogische Prozesse sind individuelle Vorstellungen, Motive und Fantasien als innere Zugänge zu Personen und Inhalten von größter Bedeutung. Jedoch lässt sich das Imaginäre nur über das Symbolische kommunizieren. REICH fordert für Lehr-Lernprozesse eine Vielfalt von Arbeitsformen, die die symbolischen und damit kommunikativen Möglichkeiten der Beteiligten innerhalb lebendiger Beziehungen erweitern (EBD. 111). Die drei Dimensionen stehen ebenso für das Wechselverhältnis von Inhalten und Beziehungen: „Alle Inhalte spielen in Beziehungen hinein, und es gibt keine Beziehungen ohne Inhalt“ (EBD. 110).

Dritte Argumentationsfigur: Konstruktion, Rekonstruktion, Dekonstruktion

Die Ableitung, konstruierte, symbolische und imaginäre Realitäten zu entfalten, bedeutet, Verknüpfungs- und Erweiterungsmöglichkeiten der drei Dimensionen auszuloten und in Lehr-Lernsituationen strategisch zu erweitern (vgl. REICH 2010, 115 ff). Zur Operationalisierung dieses Unterfangens schlägt der Autor einen didaktischen Kreislauf in Form von drei ineinander verschränkten Perspektiven vor.

Die Perspektive der *Konstruktion* als konzeptionell wichtigster Beitrag des vorliegenden Ansatzes nimmt die grundsätzlichen Aussagen des Konstruktivismus auf. Die Beteiligten an Lehr-Lernprozessen werden ermutigt, ihre eigenen Wirklichkeiten sowohl bezüglich der Inhalte als auch der zwischenmenschlichen Beziehungen zu erfinden und auszuhandeln. REICH (2010, 119) schlägt dazu folgende Tätigkeiten und Intentionen vor: „Selbst erfahren, ausprobieren, experimentieren, immer in eigene Konstruktionen ideeller oder materieller Art überführen und in den Bedeutungen für die individuellen Interessen-, Motivations- und Gefühlslagen thematisieren“. Neben der kognitiven Konstruk-

tionsarbeit betont REICH die Wichtigkeit der Konstruktionsarbeit auf der Beziehungsebene. Umfassend konstruktiv entfaltete Selbsttätigkeit erhöht die Selbstbestimmungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler. „Je mehr Lerner und Teilnehmer selbst mitentscheiden können, was für sie in pädagogischen Kontexten relevant, bedeutsam und wichtig ist, um so selbstbestimmter regulieren sie ihre Tätigkeiten“ (EBD. 64).

Die Perspektive der *Rekonstruktion* basiert auf dem Umstand, dass Wissenschaft und Kultur bereits eine Vielzahl von Entwicklungen und Erkenntnissen beinhalten. Diese in gemeinsamer Tätigkeit aktiv zu entdecken, ist als rekonstruktive Aufgabe anzusehen. Auf der Basis systemischen Denkens kann das Vermitteln bloßen Faktenwissens nicht genügen. Fachwissenschaftliche Inhalte sind auch bezüglich des Zusammenwirkens mit anderen Faktoren (Motive, Entstehungsbedingungen, Historizität, kritische Aspekte) zu rekonstruieren. REICH (vgl. 2008, 140) betont die Wichtigkeit, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Perspektiven einzunehmen (z. B. Sichtweise eines Wissenschaftlers, seiner Kritiker, unsere/meine heutige Sichtweise) sowie vor dem Hintergrund des Imaginären nach den eigenen Motiven und denen anderer Personen für diese unterschiedlichen Perspektiven zu fragen. Vor dem Hintergrund einer stetig anwachsenden Stofffülle wird die Notwendigkeit, diese möglichst vollständig in der Schule zu vermitteln, bezweifelt. Stattdessen fordert REICH, die Rekonstruktion durch Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung „...in das Spannungsfeld der eigenen Konstruktionen...“ (2010, 121) zurückzuholen, was vor allem bedeutet, Lehrende und Lernende an der Auswahl der Lerninhalte zu beteiligen.

Die Perspektive der *Dekonstruktion* nimmt das erkenntniskritische Element des Konstruktivismus auf und fordert zu einem Wechsel der Beobachterposition und damit zu einem kritischen Hinterfragen (Enttarnen) von Wissensbeständen auf. Scheinbar gegebene Erkenntnisse können so auf ihre Kontingenz hin untersucht und ggf. kontextualisiert bzw. aktualisiert werden. REICH versteht unter Dekonstruktion jedoch nicht „zynisches Besserwissertum“, sondern das Ziehen konstruktiver Schlussfolgerungen, „...um dann in den Zirkel der Konstruktion und Rekonstruktion zurückzufinden“ (2010, 121). Dieser Prozess ist verbunden mit Verantwortung für den eigenen Beobachtungs- und Lernprozess (Selbstbeobachter) sowie für die der Anderen (Fremdbeobachter). Dekonstruktionen realisieren sich stets auch als Reflexionen der Beziehungsebene. Diese verantwortungsvoll wahrzunehmen, bedeutet an den kommunikativen Bedingungen dafür zu arbeiten sowie den Prozess der Beziehungsarbeit (Thematisieren von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, Zugestehen von Andersartigkeit, wechselseitige Toleranz; vgl. Reich 2008, 141 f) als längeren Weg zu begreifen. Innerhalb der TZI besitzt das Etablieren und Üben einer Feedbackkultur zwischen den an Lehr-Lernprozessen beteiligten Personen sowie innerhalb der Unterrichtsteams als Voraussetzung für verantwortliche Dekonstruktionen eine große Bedeutung.

Die bisherigen Ausführungen werden von Reich (vgl. 2010, 265 f) zu den folgenden vier Grundpostulaten zusammengefasst:

1. Didaktik ermöglicht die eigene „Weltfindung“ von Lehrenden und Lernenden.
2. Didaktik ermöglicht inhaltliche und beziehungsmäßige Aneignungsperspektiven durch Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung.
3. Inhalte, Beziehungen und diesbezügliche methodische Wege sind im Unterricht auszuhandeln, um Selbst- und Mitbestimmung zu ermöglichen und zu üben.
4. Dieser Aushandlungsprozess ist getragen von einer Neuordnung der Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden (anstelle einer Lehrer- oder Schülerorientierung).

3.5.1.3 Methodische Aspekte

Bezüglich des methodischen Vorgehens differenziert REICH¹⁰ (vgl. 2008, 265 ff) drei Zugänge. Der Erste bietet eine metaphernartige, intuitive Anregung in Form sog. Methodenlandschaften. Diese sind als Versuch zu verstehen u. U. gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern vor dem Hintergrund des Imaginären einen ganzheitlicheren gestalterisch-symbolischen Zugang zum methodischen Vorgehen zu finden. Der zweite Zugang artikuliert sich in Form methodischer Prinzipien. Diese sind als Orientierungsrahmen und damit den einzelnen Methodenentscheidungen übergeordnet zu verstehen und distanzieren sich von eher unreflektierten Methodensammlungen (vgl. REICH 2008, 269 ff).

Prinzip der Methodenkompetenz: Passung zwischen Methode und gegenwärtigem Stand der Lerngruppe bezüglich der Inhalte und Beziehungen (Erfahrungs- und Handlungsbezogenheit, systemisch-beziehungsorientierte Erweiterbarkeit der Methode entsprechend der bisherigen Beziehungserfahrungen).

Prinzip der Methodenvielfalt: Zugänge aus unterschiedlichen Perspektiven, um unterschiedlichen Lernbedürfnissen gerecht zu werden und damit Differenzierung, Variation und Kontrastierung zu ermöglichen

Prinzip der Methodeninterdependenz: gegenseitige Erweiterung und Bereicherung von Methoden auf der symbolischen, imaginären und realen Ebene unter Beachtung und Erweiterung kommunikativer und metakommunikativer Kompetenzen

Ausgehend von DEWEYS *primary experience* und *reflective experience* (HICKMANN/NEUBERT/REICH 2004) fordert REICH bezüglich der Methoden hinreichende Möglichkeiten für Realbegegnungen, um einen umfassenden Erfahrungsbezug zu realisieren, und adäquate Reflexionsmöglichkeiten, um die Erfahrungen in bereits bestehenden Fähigkeitsbereiche besser integrieren zu können.

¹⁰ REICH (2010, 224 ff) verwendet hauptsächlich den Begriff *Methoden*, betont ihre Offenheit und distanziert sich von dem u.a. von FREINET verwendeten Begriff der *Techniken*. Eine klare Differenzierung der beiden Begriffe innerhalb des Konzeptes der Themenzentrierten Interaktion wird mit Bezug auf REISER (1995a) in Abschnitt 4.2.1 vorgenommen.

Für den dritten Zugang wurde ein umfassender Methodenpool geschaffen. Dieser differenziert konstruktive und systemische Methoden und Techniken in sehr offenen Aufzählungen. Diese beziehen sich insbesondere auf reformpädagogisch geprägte Methoden, ergänzt durch Methoden der systemischen Beratung und Therapie. REICH (vgl. 2010, 226) betont die Unvollständigkeit und Unmöglichkeit einer hierarchischen Ordnung dieses Systems. Es werden Vor- und Nachteile einzelner Methoden diskutiert, Entscheidungshilfen mit dem Verweis auf das konstruktivistische Paradigma jedoch nicht gegeben. Die vorgestellten Methoden ermöglichen in unterschiedlichem Ausmaß die Aufnahme von Beziehungen zu Personen und Inhalten bzw. berücksichtigen den bisherigen Entwicklungsstand der Lerngruppe. Es erschließt sich nicht, nach welchen (lernerbezogenen) Kriterien Methoden ausgewählt und verknüpft werden sollen, weder bezüglich der Unterrichtsinhalte, der einzelnen Schülerinnen und Schüler noch der Lerngruppe.

3.5.1.4 Kritische Würdigung

Die Beschreibung einer grundsätzlichen Zwiespältigkeit des Ansatzes von REICH findet sich in einer Vielzahl von Publikationen, die unterschiedliche didaktische Konzepte vergleichen (vgl. JANK/MEYER 2008, 297; LELGEMANN 2010, 121; PADBERG 2010, 23 f; PETERSEN 2001, 121;). Die Ambivalenz besteht einerseits in der Anerkennung konstruktivistischer Grundsätze, die zu einer radikalen Kritik an der „traditionellen“ Didaktik führt. Andererseits fügen die Methodenvorschläge bereits vorhandenen Entwürfen wenig Neues hinzu. Diese Hauptkritik soll im Folgenden verstärkt bzw. erweitert werden.

Als für die Pädagogik relevante Vorbedingungen der an Lehr-Lernprozessen Beteiligten bezeichnet REICH (2010, 21) „ein Spektrum sehr unscharfer Voraussetzungen von je subjektiver Wahrnehmung und Wirklichkeitskonstruktion“. Zu diesem Spektrum subsumiert er Erfahrungen (grundlegende emotionale Erlebnisse, früh erworbene Verhaltensmuster, kulturell geprägte Lebenswelt), soziale Wahrnehmungen (Übernahme von Rollen und sozialen Erwartungen, positive und negative Vorbilder) sowie das individuelle Befinden (Wünsche, Sehnsüchte, Motivationen, körperliche Bedingungen). Biografische, soziale, familiäre Voraussetzungen von Lernenden und Lehrenden werden zwar thematisiert, aber nicht in der didaktischen Prozessgestaltung berücksichtigt.

Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung sind wesentliche Weg- und Zieldimensionen einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik. WIECZOREK (vgl. 2007, 76 ff) wendet sich gegen die Allgemeingültigkeit dieses Paradigmas. Durch das Befolgen der Aufforderung, selbstständig zu handeln, verhalten sich Lernende unselbstständig. Folgen sie dieser Aufforderung nicht, verharren sie in ihrer Unselbstständigkeit. Die Einsicht, dass u.a. auch Kinder mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung die Aufforderung zur Selbstständigkeit als Zurückweisung erleben können, führt zu der Paradoxie einer *fremdbestimmten Selbstbestimmung* (EBD. 77). Unterrichtssituationen, denen Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung als allgegenwärtige Prinzipien zugrunde liegen, können zu Überforderung und Rückzug der Lerner führen. Daraus folgt, dass der

Weg zur Selbstbestimmung nur über sensible zwischenmenschliche Beziehungen und über ein individuelles Maß an Förderung und Forderung gestaltet werden kann. Vergleichbare Aussagen lassen sich innerhalb des Konzeptes der Themenzentrierten Interaktion zur Entwicklung der Chairperson treffen. Die Fähigkeit, sich selbst zu leiten, ist nur als entwickelbares Ziel fassbar, die Möglichkeit einschließend, sich im Rahmen einer vertrauensvollen Beziehungsgestaltung vorübergehend auch leiten zu lassen (siehe Abschnitt 4.2.1). Die Unterstützende Didaktik nimmt diesen Kritikpunkt auf und postuliert für Lehr-Lernsituationen trotz eines konstruktivistischen Grundverständnisses die pragmatische Verknüpfung konstruktiver und instruktiver Elemente (siehe Abschnitt 3.5.2).

Die Auswahl von Zielen und Inhalten überlässt die interaktionistisch-konstruktivistische Didaktik den Aushandlungsprozessen zwischen Lehrenden und Lernenden. Schulisches Lernen ist jedoch mehr oder weniger stark institutionellen Vorgaben unterworfen. Eine bildungstheoretische Diskussion, die Auseinandersetzung mit der Verbindlichkeit von Curricula und der Selektivität von Schulsystemen erfolgt jedoch nicht. Das Ideal einer symmetrischen Kommunikation führt zu der Tendenz, Hierarchien im Klassenzimmer (zumindest theoretisch) einzuebnen. Die Rolle des Pädagogen ausschließlich in der des Lernbegleiters zu sehen, kann wie oben beschrieben die Lern- und Entwicklungsbedürfnisse vieler Schülerinnen und Schüler überfordern.

Neben Methodenlandschaften, Leitfragen, Checklisten und Anwendungsbeispielen werden keine weiteren Unterstützungen für die Wahl der passenden Methode gegeben. Diese sollte sich an der inhaltlichen und beziehungsmäßigen Entwicklung der Lerngruppe orientieren. Jenseits rezepthafter Anwendungen werden bestimmte Methoden und Medien favorisiert sowie Methodenvielfalt als Normalfall postuliert. Diese lasse bessere Lernleistungen erwarten (vgl. 2008, 277 f), den Schülerinnen und Schülern noch nicht bekannte Methoden sollen lange Weile verhindern helfen. Durch die Anwendung bestimmter Methoden oder die Favorisierung bestimmter Unterrichtsformen wird Lernen nicht zwingend selbstbestimmt. Auf die Relativität dieser Zieldimension wurde bereits hingewiesen. Eigenständige Weltfindung, Selbst- und Mitbestimmung, bewusste Gestaltung von Beziehungen, handelnde, lebendige Auseinandersetzung mit Inhalten sind über den Umstand einer technisch-organisatorischen Unterstützung hinaus unabhängig von Methoden. Bspw. die *Stellwandtechnik* (vgl. REICH 2010, 230 f) ist kein Garant für die gleichberechtigte Beteiligung aller, wenn nicht auch Haltungen, Intentionen und letztendlich Kommunikationen Partizipation ermöglichen. Ähnlich verhält es sich mit der aus der systemischen Therapie bekannten Technik des *zirkulären Fragens*. Ohne eine entsprechende personenzentrierte Haltung kann eine solche Frage-technik ebenso zum Machtinstrument oder zur Leerformel werden wie eine undemokratische Verfremdung direkter Unterrichtsmethoden. So ist an dieser Stelle an die kritischen Ausführungen zur Individualethik des Konstruktivismus und das Postulat einer Diskursfähigkeit ethischer Aussagen anzuknüpfen (siehe Abschnitt 2.3.5), die mit LEL-

GEMANN (2010, 121) „...weder in der allgemeinen, noch in der Körperbehindertenpädagogik vertretbar...“ sind.

3.5.2 Unterstützende Didaktik (HANSEN)

3.5.2.1 Theoretische Verortung

HANSEN (2010, 2) bezeichnet seinen Entwurf einer Unterstützenden Didaktik „als *ein reflexiv-eklektisches Konzept des Lehrens und Lernens auf konstruktivistischer Grundlage*“ (Hervorhebung i. O.). Die Betonung des Konzeptcharakters¹¹ ermöglicht die Bezugnahme auf unterschiedliche Theorieelemente, worin eine Chance bezüglich Neuorientierung und Weiterentwicklung didaktischen Denkens gesehen wird. Wie bereits in Abschnitt 3.1 ausgeführt, stimmt der Verfasser der vorliegenden Arbeit mit HANSEN (vgl. 2010, 2; 2006b, 169) wie auch REISER (vgl. 1995a, 13; siehe Abschnitt 4.2.1) dahin gehend überein, dass aufgrund von Komplexität und Eigendynamik von Lehr-Lernprozessen eine Anbindung an nur eine Theorie wenig Erfolg versprechend ist. Stattdessen steht bei der Verknüpfung unterschiedlicher Theorieelemente die wissenschaftliche Reflexion im Mittelpunkt.

Auf der Ebene der Metatheorien sieht sich die Unterstützende Didaktik systemisch-konstruktivistischen Grundannahmen verpflichtet (siehe Kapitel 2) und verortet sich innerhalb eines „gemäßigten“ Konstruktivismusverständnisses. HANSEN (vgl. 2010, 6 f) etabliert einen dreidimensionalen Blick: Erstens werden mit Bezug auf MATURANA/VALERA (1987) die Thesen der *operationalen Geschlossenheit*, der *Autopoiese*, der *strukturellen Kopplung* sowie der *Perturbation* als konstituierend angesehen. Zweitens wird eine Öffnung bezüglich der „...sozial-kulturelle[n] Dimension der Konstruktion von Wirklichkeiten...“ (EBD. 6), wie sie durch den sozialen Konstruktivismus erfolgt, als notwendig erachtet, ohne eine bestimmte „Schule“ zu explizieren. Und drittens wird aus epistemologischer Sicht die Existenz einer „ontischen Realität“ (EBD. 4) anerkannt und von einer Unterscheidbarkeit zwischen dieser und subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen ausgegangen.

Auf der Ebene der didaktischen Konzeptbildung artikuliert sich die Unterstützende Didaktik als „Variante der konstruktivistischen Didaktik“ (EBD. 1) und benennt insbesondere eine Affinität zum Ansatz von REICH (siehe Abschnitt 3.5.1)¹². In Bezug auf das in diesem Ansatz postulierte Primat der Konstruktion nimmt HANSEN (EBD. 5; 10ff) allerdings eine Relativierung vor. Nach seiner Ansicht erfolgt Lernen durch die Komplementarität von Konstruktionen und Instruktionen. Unterricht hat eigenaktive und selbst

¹¹ Zur Klärung des Begriffes *Konzept* siehe Abschnitt 4.2

¹² In einer früheren Arbeit bezieht sich HANSEN (2002, 21) ferner auf die kritisch-kommunikative Didaktik (WINKEL 1995), die kooperative Didaktik (SCHÖNBERGER 1987) sowie die subjektive Didaktik (KÖSEL 1993).

gesteuerte Konstruktionsleistungen zu ermöglichen, unterstützt die Lernenden jedoch auch durch Anleitung, Orientierung und Hilfe.

Vor dem Hintergrund der kritischen Ausführungen im vorangegangenen Kapitel (fremdbestimmte Selbstbestimmung) ist der Aspekt der Unterstützung innerhalb des Ansatzes von HANSEN hervorzuheben. Dieser Aspekt weicht von puristischen Tendenzen innerhalb der konstruktivistischen Theoriebildung ab, betont ein gemäßigtes Konstruktivismusverständnis und implementiert den rehabilitationswissenschaftlichen Ausgangspunkt der Unterstützenden Didaktik (s.u.). Auf einer theoretischen Ebene wird Unterstützung zwischen Ermöglichung und Wertschätzung subjektiver Konstruktionen und der „Wahrheit der Lerninhalte“ (HANSEN 2002, 23 f) verortet. Mit einer methodischen Orientierung formuliert HANSEN: „Unterstützung erstreckt sich dabei auf einem Kontinuum von eher schülerzentrierten Verfahren einer lernumgebungsgestaltenden Begleitung bis hin zur interventiven und steuerungsintendierenden Instruktion durch den Lehrer...“ (HANSEN 2010, 2).

Der Aspekt der Unterstützung verweist darauf, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler in bestimmten Lebens- und Entwicklungsphasen oder auch für längere Zeiträume frei über ihr Entwicklungspotenzial verfügen bzw. angebotene Ressourcen für sich optimal und in der zur Verfügung stehenden Zeit nutzen können. Körperliche Beeinträchtigungen, chronische oder progrediente Erkrankungen können neben vielen anderen Heterogenitätsmomenten (Geschlechterrollen, ethnische Herkunft, Nationalitäten, Erstsprachen, Rassen, soziale Milieus, Religionen, weltanschauliche Orientierungen, vgl. HINZ 2009, 171) zu solchen Erschwernissen führen. Hierbei ist zu betonen, dass die dabei entstehenden Bildungsbarrieren sozial, institutionell und personal bedingt sein können. HANSEN (2004, 392) benennt insbesondere eine Defizitorientierung als massive Bildungsbarriere und fragt darüber hinaus: „...ob und inwieweit bestimmte sonderpädagogische Problemlagen auch sozusagen ‚hausgemacht‘ sind. So sichert die Festschreibung von Defiziten, beabsichtigt oder nicht, immer auch Bedarfslagen für die Förderung“ (EBD. 392). Die Ambivalenz sonderpädagogischen Denkens besteht nun darin, dass spezifisches Wissen bezüglich der Lern- und Entwicklungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen, die wir körperbehindert nennen (ORTLAND 2005), als notwendige Bedingung bzw. Voraussetzung für eine wissenschaftlich fundierte Förderung angesehen wird (vgl. Hansen 2004, 396). Der Autor fordert „eine neue Sicht von Behinderungssphänomenen“ (EBD.) und begründet Handlungsorientierung und Betonung der Beziehungsqualität innerhalb seines Ansatzes mit biografischen und Sozialisationserfahrungen der betreffenden Personengruppe. So benennt HANSEN (vgl. EBD. 391) zur Bedeutungsbegrundung des Beziehungsaspektes folgende Sozialisationserfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen mit ihrem sozialen Umfeld: mangelnde Akzeptanz und Wertschätzung, Zurückweisung, Unsicherheiten in der Interaktion, Tendenz zur Funktionalisierung in Förderprozessen, Fremdbestimmung sowie Stigmatisierung. Mit Bezug auf BERGEEST (vgl. 2002, 9) benennt er folgende

psychischen Schutzmechanismen auf Seiten der betroffenen Kinder und Jugendlichen: Ängste vor neuen Erfahrungen, größeres Bedürfnis nach Stabilität der Beziehungen und nach diesbezüglicher Rückversicherung, Fixierung auf bzw. Abhängigkeit von Bezugspersonen sowie soziale Defensive. Die Begründung der Handlungsorientierung bezieht sich stärker auf den biografischen Kontext (vgl. HANSEN 2004, 393): Vorherrschen sekundärer Alltagserfahrungen durch elterliche Überbehütung, unvollständige soziale Integration sowie den Mangel an Primärerfahrungen verursachender erhöhter Zeitaufwand für alltägliche Verrichtungen, wie Selbstversorgung oder Therapiemaßnahmen. Hier ist eine klare Abkehr von der Betonung der somatischen Schädigung zu konstatieren.

3.5.2.2 Grundaussagen

Wie bereits ausgeführt isoliert HANSEN (2006b, 172) trotz der Komplexität bezüglich theoretischer Fundierung und praktischer Realisierung zwei tragende Säulen seines Konzeptes: die der Beziehungsqualität und die der Handlungsorientierung. Dies lässt sich als stringente Ableitung einer konstruktivistisch orientierten Didaktik deuten. Aufgrund des gemäßigten Konstruktivismusverständnisses und des rehabilitationswissenschaftlichen Hintergrundes nimmt HANSEN jedoch bezüglich des Verhältnisses von Inhalten und Beziehungen sowie hinsichtlich einer durch Handlungsorientierung initiierten Selbsttätigkeit einige Spezifizierungen vor, die im Folgenden erläutert werden sollen. Ferner nimmt HANSEN aufgrund des dargestellten wissenschaftlichen Hintergrundes expliziten Bezug zum Bereich der Emotionen. Diese Ausführungen sind bezüglich der vorliegenden Arbeit als wichtiges didaktisches Bindeglied zwischen den stärker theoretisch orientierten Darstellungen in Kapitel 2 (fraktale Geometrie) und dem gewählten empirischen Vorgehen zu verstehen.

Beziehungen und Inhalte

Beziehungsebene

Aus Sicht der Unterstützenden Didaktik sind die Ebenen der *Beziehungen* und der *Inhalte* gleichrangig¹³ (vgl. HANSEN 2010, 45). Der von REICH vertretene Ansatz (siehe Abschnitt 3.5.1.2) wird dahin gehend nachvollzogen, dass die Bedeutung von Beziehungen im bisherigen Didaktikverständnis unterschätzt wird und die Dominanz der Inhalte vielen Lernern hinreichende Lernchancen vorenthält. Da Beziehungen den Kontext von Inhaltsvermittlungen bilden, wirkt sich die Beziehungsqualität bestimmend auf jegliche inhaltliche Auseinandersetzung aus.

Aus heil- und sonderpädagogischer Sicht begründet HANSEN (vgl. 2004, 391; 2002, 26) die Bedeutung einer wertschätzenden Beziehungsqualität mit spezifischen Sozialerfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen und entsprechenden psychischen Schutz- und Abwehrmechanismen. Beziehungen (Lehrer-Schüler, Peers) werden auf der intrapsychischen Ebene als überdauerndes

¹³ Die besondere Beachtung des Beziehungsaspektes vor dem Hintergrund einer gestaltpädagogischen Konzeptbildung durch HANSEN (1993, 1996c, 1999) wurde bereits in Abschnitt 3.4.3 dargestellt.

Phänomen gefasst, das auf biografischen Erfahrungen insbesondere innerhalb familiärer und pädagogischer Kontexte basiert (vgl. HANSEN 2010, 16). Damit werden die von REICH nur sehr unscharf benannten subjektiven Voraussetzungen von Wirklichkeitskonstruktionen an einer für Lehr-Lernprozesse zentralen Stelle vertieft. Die Beziehungserfahrungen und -voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen werden ohne generalisierende Zuschreibungen einer kasuistischen und kontextuellen Orientierung zugeführt, wie es für eine systemisch-konstruktivistische Didaktik zu fordern ist.

Zur Operationalisierung pädagogischen Arbeitens auf der Beziehungsebene wählt HANSEN (2010, 17 ff) weitere Zugänge. Für eine fördernde und fordernde Orientierung der beziehungsmaßigen und inhaltlichen Angebote an den jeweiligen Möglichkeiten der Lernenden wird das Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ (WYGOTSKI 1978) favorisiert. Um dieses Konzept für die Entwicklungsbegleitung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der körperlichen und motorischen Entwicklung nutzen zu können, benötigt die Lehrperson auch „spezifisch körperbehindertenpädagogisches Fachwissen“ (HANSEN 2002, 30). Zur wissenschaftlichen Untermauerung des Kompetenzparadigmas werden Befunde der Resilienzforschung herangezogen (vgl. HANSEN 2010, 36 ff). Mit den Variablen Real-Sein, einführendes Verständnis und Wertschätzung nennt HANSEN (vgl. EBD. 22) wichtige Elemente einer personenzentrierten Haltung nach ROGERS (1984). HANSEN und REICH (vgl. 3.5.1.5) vertreten das Ideal symmetrischer Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden. HANSEN beachtet jedoch die sozial und institutionell vorgegebene Hierarchisierung und distanziert sich von der Idee, Machtstrukturen im Klassenzimmer eibnen zu wollen, insbesondere hinsichtlich Unterrichtseffizienz, Verantwortungsbalance und Konsequenzen bei Grenzüberschreitungen (vgl. EBD. 25).

Inhaltsebene

Aus der kritischen Auseinandersetzung mit der systemisch-konstruktivistischen Perspektive von REICH resultiert bei HANSEN (vgl. EBD. 44) die Distanz zu der dort vertretenen Position, *Inhalte* seien ausschließlich Verhandlungssache zwischen den an Lehr-Lernprozessen Beteiligten. Lehrende werden bei HANSEN auch als Vermittler der von der Gesellschaft bereitgestellten Wissensbestände gesehen. Aus systemtheoretischer Sicht argumentiert HANSEN (EBD. 51): „Die Einigung auf einen im Rahmen von Schule und Unterricht vermittelten bestimmten gesellschaftlichen Wissenskodex erleichtert den Mitgliedern die Orientierung, weil sie Verständigung und Verhalten prognostizierbar und somit die für den Einzelnen unüberschaubare Komplexität der Welt auf ein aushaltbares und handhabbares Maß reduziert“. Die Frage nach der Auswahl zu vermittelnder Inhalte wird mit einem Rückgriff auf die kritisch-konstruktive Didaktik (KLAFFKI 2007) beantwortet. Bezüglich der übergeordneten Zielkategorien werden die Ziele *Selbsttätigkeit* und *Selbstbestimmung* konstruktivistischer Ansätze ergänzt um die Kategorien *Mitbestimmung* und *Solidaritätsfähigkeit* aus dem Ansatz von KLAFFKI. Diese Ergänzung

individueller Zielbestimmungen durch sozial-normative Elemente finden ihre Entsprechung in der aus Autonomie und Interdependenz bestehenden Widerspruchseinheit des existenziell-anthropologischen Axioms der TZI (siehe 4.2.1).

Dennoch distanziert sich die Unterstützende Didaktik von einer Fixierung auf Lern- und Unterrichtsziele als ausschließliches Ergebnis externer Normen, wie sie durch Curricula und Bildungsstandards vorzugeben versucht werden (vgl. HANSEN 2004, 389). Unter Bezugnahme auf eine prozessorientierte, flexible und Alternativen mitdenkende Planung orientieren sich die Zielkategorien von Lehr-Lernprozessen u.a. an den proximalen Entwicklungsstufen nach WYGOTSKI (1978). Ferner müssen Unwägbarkeiten, wie sie im Unterricht bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung zum Alltag gehören (Nichtanwesenheit einzelner Schüler durch therapeutische Maßnahmen, Ausfallzeiten durch Krankheit, epileptische Anfälle, Hilfsmitteldefekte) in Planung und Gestaltung von Lehr-Lernprozessen einbezogen werden. Mit Bezug auf JANK/MEYER (2008) schlägt HANSEN (vgl. 2010, 46) eine Differenzierung zwischen Inhalten und Themen vor. Die Ausführungen deuten eine den Lehr-Lernprozess eröffnende, die Lernenden durch emotionale Ansprache motivierende Funktion von Themen an. Sowohl die Auffassung von einer Prozessorientierung als auch die Differenzierung in Themen und Inhalte entsprechen zutiefst den Möglichkeiten der Dynamischen Balance innerhalb des Vier-Faktoren-Modells der TZI. Ein u.a. durch TZI-Themen angeregtes dynamisches Gleichgewicht impliziert sowohl die Inhaltsebene als auch die Beziehungsebene (siehe Abschnitt 4.2).

Handlungsorientierung

Auf der Basis von Kognitionspsychologie (PIAGET, AEBLI, BRUNER) und Tätigkeitstheorie (WYGOTSKI, LEONTJEW, GALPERIN, LURIJA) entfaltet HANSEN (2010) seine theoretischen Vorstellung von Handlungsorientierung. Geistige Funktionen resultieren aus gegenständlichen Handlungen und sind gleichzeitig deren Voraussetzung. Menschliche Entwicklung realisiert sich über eine aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt, wobei Sprache und Interaktion als wichtige Aneignungsmedien gesehen werden. Der Kern des Handelns besteht in der Konstruktion von Wirklichkeit, die wiederum durch das Knüpfen neuer Beziehungen entsteht. An dieser Stelle muss auf REICH (siehe Abschnitt 3.5.1.2) verwiesen werden, dessen Beziehungsverständnis nicht nur auf Relationen zwischen Personen, sondern ebenso auf Relationen zwischen Personen und Inhalten rekurriert. In der vorliegenden Arbeit wird das Verständnis vertreten, dass Lernprozesse angeregt und dauerhaft stabil bleiben, wenn Beziehungen zu Personen und Inhalten geknüpft werden und die diesbezüglichen Erfahrungen mit positiven emotionalen Stellungnahmen verbunden sind.

Hansen (vgl. 2004, 393) favorisiert zur Umsetzung einer Handlungsorientierung die Projektmethode, die in besonderer Weise Sinnhaftigkeit, Lebensnähe und Selbstbestimmung ermögliche. Gleichzeitig wird betont, dass nur ein reflektierter Methodeneinsatz unter Beachtung der Aspekte Beziehung und Handlung erfolgsversprechend seien.

Um Lehr-Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der körperlichen und motorischen Entwicklung aktiv und handelnd zu gestalten, ist darüber hinaus eine adäquate Hilfsmittelversorgung unerlässlich.

Die Aussagen zur Handlungsorientierung werden gemäß dem von HANSEN vertretenen eklektischen Ansatz auch kritisch und relativierend gesehen. Auf empirische Ergebnisse der Lernpsychologie verweisend belegt er (vgl. 2010, 117 ff), dass Lernprozesse nicht ausschließlich an handelnde (enaktive), sondern auch bildlich-anschauliche (ikonische) und kognitive (symbolische) Auseinandersetzungen gebunden sind. Ferner bedarf es permanenter Reflexionen (sowohl als Handlungsreflexion für die Lernenden als auch als wissenschaftliche Methodenreflexion für die Lehrenden), um handelnd erworbenes Wissen mit bereits vorhandenen Strukturen zu vernetzen.

Emotionen

Die theoretische Grundlegung zu diesen Ausführungen erfolgte in Abschnitt 2.4.2. Auch HANSEN (2010) nimmt Bezug auf die Affektlogik CIOMPIs (1997, 1998) und klassifiziert dessen relativen Konstruktivismus als dem gemäßigten Verständnis der Unterstützenden Didaktik im Wesentlichen entsprechend. Die von CIOMPI konstatierten steuernden, selektierenden, katalysierenden und verknüpfenden Operatorwirkungen von Emotionen auf Denk- und Wahrnehmungsprozesse werden von der aktuellen Emotionsforschung gestützt und differenziert. HANSEN (vgl. EBD. 129 ff) diskutiert u.a. die Selbstbestimmungstheorie (DECI/RYAN 1993), das Flow-Konzept (CSIKSZENTMIHALYI/SCHIEFELE 1993), Untersuchungen zum Unterrichtsklima (u.a. VON SALDERN 2008) sowie die Vertrauensstheorie (SCHWEER 2010, 2008). Erstere sollen an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden, wohingegen die Untersuchungen zum *Vertrauen im Klassenzimmer* von SCHWEER (2008) aufgrund ihrer Relevanz für die eigene empirische Untersuchung in Abschnitt 3.6 näher besprochen werden.

Bezogen auf schulisches Lernen stützen die von HANSEN referierten empirischen Ergebnisse die Annahmen konstruktivistischer Didaktikentwürfe. Lernarrangements, die Autonomie und Selbstbestimmung ermöglichen, führen verstärkt zu einer Identifikation mit Lerninhalten, -wegen bzw. -zielen und ermöglichen eine intrinsische und interessegeleitete Motivation. Verstärkung bzw. Ergänzung erfahren diese Effekte, wenn das Erleben von Selbstbestimmung flankiert wird durch das Erleben der eigenen Handlungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit innerhalb befriedigender Sozialkontakte. Auch extrinsisch motiviertes Lernverhalten kann als bedeutsam erlebt werden, wenn dies in den sozialen Kontext (einzelne Personen, Peers) eingebettet ist. Hinzuweisen ist auf die Kompatibilität zwischen externen Anforderungen und der aktuellen Kompetenzzone des Lerners sowie die Notwendigkeit einer das Bedürfnis nach Selbstbestimmung beachtenden, oberflächliches Loben vermeidenden Feedbackkultur (vgl. HANSEN 2010, 133). Ein solcher für die Entwicklung eines stabilen Selbstkonzeptes fundamentaler bewusster Abgleich zwischen Aspekten der Selbst- und Fremdwahrnehmung besitzt innerhalb der TZI-Praxis einen festen Platz. Im vorliegenden Projekt wurde eine solche Feedback-

kultur zwischen den am Forschungsprozess beteiligten Lernenden und Lehrenden etabliert.

Die Bedeutung eines unterstützenden Unterrichtsklimas wird betont, wenngleich ein Zusammenhang mit Leistungsaspekten des Lernens bislang empirisch nicht belegt ist. Stattdessen lassen sich Wirkungen auf Leistungsbereitschaft, Zufriedenheitsgrad und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler aufzeigen (vgl. MEYER/PFIFFNER/WALTER 2007, 42 ff). Als Voraussetzungen für ein unterstützendes Unterrichtsklima benennt HANSEN (vgl. 2010, 142) insbesondere Verhaltensvariablen der Lehrperson, die aufgrund fachlicher und institutioneller Aspekte mit einer höheren Macht (im Klassenzimmer) ausgestattet ist. Neben Unterrichtskompetenzen und sozialer Gerechtigkeit wird der Aspekt der Fürsorge als vertrauensbildend und als wirkungsstark bezüglich des Unterrichtsklimas beschrieben.

Die Unterstützende Didaktik (vgl. HANSEN 2010, 161) bekennt sich klar zu einer inklusiven Pädagogik, die Heterogenitätsdimensionen beachtet und perspektivisch „Zwei-Gruppentheorien“ (HINZ 2004) abbaut. HANSEN konkretisiert aus rehabilitationswissenschaftlicher Perspektive: „Eine Pädagogik der Heterogenität bezweifelt auch keineswegs besondere individuelle Unterstützungsbedarfe, kritisiert jedoch die Verortung von Förderung in Sonderförderinstitutionen und deren praktische Umsetzung durch Sonderprofessionen“ (EBD.). Neben ausführlichen theoretischen Überlegungen zu „Perspektiven des Dekategorisierungsparadigmas“ (vgl. HANSEN 2008, 20 ff; 2010, 161 ff) führt HANSEN im Rahmen der Diskussion um geeignete didaktische Zugänge zu inklusiven Lehr-Lernprozessen auch methodische Aspekte bezüglich der Gegensatzeinheit Instruktion und Konstruktion an, die im folgenden Abschnitt erläutert werden.

3.5.2.3 Methodische Aspekte

Grundsätzlich gilt für die Unterstützende Didaktik, dass Aspekte des Inhaltes denen der Methode gleichgeordnet sind. Größten Wert wird auf eine theoriegeleitete Verknüpfung der Methodenauswahl mit der jeweiligen Unterrichtsthematik durch die Lehrperson gelegt und damit Aussagen zu einer „Wühltischdidaktik“ (REICH 2008, 259), bei der Lernende die ihnen gemäße Methodik auswählen (sollen), relativiert. „Die Unterstützende Didaktik plädiert in diesem Zusammenhang für eine theoriegeleitete, balancierte, reflektierte und wissenschaftlich begründbare Methodenmischung“ (HANSEN 2010, 163). Dieser Begründungszusammenhang wird erweitert um Aussagen bezüglich einer Methodenauswahl „für Schüler mit ungünstigen Lernvoraussetzungen“ (EBD. 66) bspw. im Rahmen inklusiver Kontexte oder unter den Bedingungen einer Sonderschule. Zu beachten ist hier, dass sich Schülerinnen und Schüler mit erschwerten Lern- und Beziehungserfahrungen durch methodische Angebote, die ausschließlich auf Selbststeuerung basieren, überfordert fühlen können. Hilflosigkeit, Desorientierung, sozialer Rückzug oder den Unterricht störendes Verhalten können auftreten. „Ein unreflektierter Einsatz von pur konstruktionsorientierten Methoden kann also die Kluft zwischen ‚guten‘ und

„schlechten“ Schülern verstärken“ (EBD.). Nach GRÜNKE (vgl. 2008, 29 f) können hier instruktive und aktivierende Methoden auch mit einem zeitweiligen Mehr an Lehrerzentriertheit Nähe und Halt geben (z.B. durch Elemente des Problemzentrierten Lernens wie Modellieren oder angeleitetes Üben; vgl. HANSEN 2010, 72). Offener Unterricht und Projektunterricht können wiederum Gelegenheiten bieten, Gelerntes zu vertiefen, anzuwenden und lebenspraktisch zu erproben. Als Voraussetzungen nennt GRÜNKE (EBD.) auf Seiten der Lernenden thematisches Vorwissen, Bereitschaft und Fähigkeit zur Arbeit in unterschiedlichen Sozialformen sowie metakognitive Fähigkeiten. Zu warnen ist angesichts zunehmend heterogener Lehr-Lernsituationen vor pädagogischer Monokultur bzw. Alleinvertretungsansprüchen einerseits und einem unreflektierten und dogmatisch vielfältigen Methodeneinsatz andererseits. Erst eine reflektierte Methodenkompetenz vor dem Hintergrund eines theoretischen Gesamtkonzeptes können eine gute Unterrichtsqualität gewährleisten. „Die beziehungs- und kommunikationsgestörte Lehrperson mit ausgezeichnetem Methodenrepertoire wird mit hoher Wahrscheinlichkeit im Unterricht genauso scheitern wie das empathisch-wertschätzende Kommunikationsgenie ohne methodisches Rüstzeug“ (HANSEN 2004, 393). Im Konzept der TZI wird eine Möglichkeit gesehen, diesen Anforderungen sowohl bezüglich Haltung als auch Methode gerecht zu werden.

Gemäß der herausragenden Bedeutung von Handlungsorientierung und Beziehungsqualität sind beide Aspekte bezüglich aller Methodenentscheidungen prioritär zu gewichten. Methodisches Handeln wird (radikal konstruktivistische Vorstellungen relativierend) als Prozesssteuerung im Sinne einer Ermöglichung von Lernprozessen verstanden, wobei Lerntechnologien mit Verweis auf die konstruktivistischen Wurzeln sowie die systemische Vernetztheit methodischen Vorgehens abgelehnt werden. Gemäß diesem Verständnis, mit Bezug zur empirischen Lehr-Lernforschung und in großer inhaltlicher Nähe zur kritisch-konstruktiven Didaktik (KLAFKI 2007) favorisiert HANSEN (vgl. 2010, 66 f) folgende Methodenbereiche:

- *Verbindung von sachbezogenem und sozialem Lernen*: Favorisierung kooperativer Lernarrangements¹⁴ ggf. unter Planungsbeteiligung der Lernenden; Balance zwischen kooperativer und individueller Verantwortlichkeit; Identifizierbarkeit individueller Beiträge; hohes Maß an persönlicher Involviertheit; reale Gruppendiskurse als förderliche Interaktion; Akzeptanz und angemessene Bearbeitung von Störungen und Konflikten (u.a. mit Möglichkeiten der Themenzentrierten Interaktion – vgl. EBD. 80); Gruppenreflexion (vgl. EBD. 77 ff)
- *Exemplarisches Lernen und Lehren*: Unterrichtsinhalte anhand gesellschaftlicher Erfordernisse und der Erfahrungsbereiche der Lerner auswählen; Etablieren einer profunden Wissensbasis als wichtigste Transfervoraussetzung; Beachtung individueller Beziehungen der Lerner zu den Unterrichtsinhalten (subjektive

¹⁴ Individualistische Zielstrukturen werden als mit sozialen Lernkontexten kompatibel angesehen, wenn sie sich an intrapersonalen Bezugsnormen orientieren (EBD. 79).

Anschlussmöglichkeiten als Basis situierten Lernens); Bedeutung der Beziehungsebene für die Kontextualität von Lernprozessen; situationsangemessene Relation von konstruktiven und instruktiven Elementen (vgl. EBD. 68 ff)

- *Methodenorientiertes Lernen*: Erwerb inhaltsübergreifender Lernstrategien, insbes. metakognitiver Strategien (u.a. Kontrollieren des eigenen Lernprozesses, bewusste Strategieänderungen bei Schwierigkeiten), Stützstrategien (u.a. Informationsbeschaffung, Vorbereitung auf Lernphasen, Zeitmanagement, Arbeitsplatzgestaltung), Komplexitätsreduktion durch Reorganisation und Vernetzung, Konsolidierung (variantenreiches Wiederholen und Üben), Dekonstruktion im Sinne von REICH; Training lernunterstützenden Handelns unter Beachtung des Beziehungsaspektes und einer positiven emotionalen Orientierung (vgl. EBD. 74 ff)
- *Gestaltung der Lernumgebung*¹⁵: innere Bedingungen (Klassenmanagement) - Erhöhung der effektiven Lernzeit durch Selbsttätigkeit, gezielte Instruktionen und Beachtung der Eigenzeit der Lerner; organisatorische Routinen; gemeinsames Etablieren von Regeln zur Gestaltung eines lern- und kooperationsförderlichen Gruppenklimas; effiziente Klassenführung (Präsenz der Lehrperson, Unterrichtsfluss aufrechterhalten, Gruppenfokus aufrechterhalten); Motivationsunterstützung (u.a. biografische und lebensweltliche Anschlussfähigkeit der Lerninhalte, Neuigkeitscharakter im Sinne der „Zone der nächsten Entwicklung“, Nutzung der Operatorwirkung von Emotionen, Situiertheit im Sinne von Handlungs- und Beziehungsorientierung, Einbeziehung der Körperlichkeit, gemeinsame Suche nach Attraktoren, gemeinsame Beeinflussung der Umfeldbedingungen); äußere Bedingungen – u.a. Stärkung der Schulautonomie, kleine Klassengröße, Förderorientierung

3.5.2.4 Kritische Würdigung

Mit der Unterstützenden Didaktik liegt ein sehr ausbalancierter und *vergleichsweise praxis- und methodenorientierter* (vgl. LELGEMANN 2010, 132) Entwurf vor. Einerseits werden konstruktivistische Grundannahmen und daraus resultierende Ableitungen wie Betonung der Fähigkeit zur Selbstgestaltung, Ressourcenorientierung sowie starke Gewichtung der Aspekte Beziehung und Emotion aufgegriffen. Andererseits werden durch „ausgewählte Schlüsselemente und Kernaussagen von klassischen Didaktiktheorien und -modellen“ (HANSEN 2010, V) bezüglich zu kritisierender Aspekte bisheriger konstruktivistischer Entwürfe (siehe beispielhaft Abschnitt 3.4.1.5) Lösungsvorschläge unterbreitet. Die profunde Implementierung von Ergebnissen der empirischen Lehr-Lernforschung scheint die relativierende und eklektische Orientierung zu stützen.

¹⁵ In der TZI-Systematik ist dieser Aspekt mit dem Begriff des *Globe* belegt (siehe Abschnitt 4.2.2).

Mit Verweis auf unterrichtsrelevante Vorbedingungen von Schülerinnen und Schülern werden detaillierte Kenntnisse auf der Basis einer entwicklungsorientierten Diagnostik bezüglich der systemisch vernetzten Bereiche Kognition, Kommunikation, Sensorik, Motorik und Emotion gefordert (vgl. BOENISCH 2002, 53 ff). Diese fließen ein in „wissenschaftlich begründete Hypothesen über mögliche proximale Lern- und Entwicklungsschritte eines Schülers“ (HANSEN 2010, 177). Zu betonen ist der hypothetische, offene und damit prozessbegleitend zu korrigierende Charakter derartiger Annahmen. Ferner setzt ein solches, auf konstruktivistischen Annahmen beruhendes Vorgehen eine strikte Ressourcenorientierung und eine konsequente, auch in der Praxis verankerte Absage von Zuschreibungen und Etikettierungen voraus.

Mit der Erweiterung der Weg- und Zieldimensionen Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung um die kooperativen Aspekte Mitbestimmung und Solidarität wird die Tendenz einer zu starken Individualisierung innerhalb anderer konstruktivistischer Entwürfe abgefedert und die Gegensatzeinheit *Autonomie und Interdependenz* anders gewichtet. Die Relativierung des interaktionistisch-konstruktivistischen Anspruchs, Beziehungen und Wirklichkeitskonstruktionen permanent aushandeln zu müssen, entradikalisiert Rollenerwartungen an Lehrende und Lernende gleichermaßen. Lehrende sind nicht ausschließliche Lernbegleiter, sondern können und sollen ihrer gesellschaftlich und institutionell übertragenden Rolle gerecht werden, ohne das Ideal symmetrischer Kommunikationen aus den Augen zu verlieren. Lernende können neben dem Potenzial der Selbstbestimmung auch Hilfen und Unterstützungsangebote in Anspruch nehmen. Die postulierte Vereinbarkeit von Konstruktion und Instruktion erweitert die nach wie vor gültige Forderung nach „so viel Konstruktion wie möglich“ (REICH 2010, 122) um stärker lehrerzentrierte, instruktionale und direktive Elemente, ohne wieder in einen autoritären und überdisziplinierenden Unterrichtsstil zu verfallen (vgl. HANSEN 2010, 86).

Einen Beitrag zur bildungstheoretischen Modifizierung konstruktivistischer Ansätze leistet HANSEN durch Würdigung und Implementierung der kritisch-konstruktiven Didaktik (KLAFFKI 2007), insbesondere der Überlegungen zur Auswahl von Unterrichtsinhalten. Aufgrund der hermeneutisch-geisteswissenschaftlichen Fundierung weicht der Ansatz KLAFFKIS von der systemisch-konstruktivistischen Theoriebildung ab. „Trotz dieser unterschiedlichen Wurzeln begründet die deutlich interaktionale Akzentuierung der neuen Didaktischen Analyse [Perspektivschema zur Unterrichtsvorbereitung, vgl. Klafki 2007, 272; J.T.] nicht zu übersehende theoretische Anknüpfungspunkte zu konstruktivistischen Auffassungen“ (HANSEN 2010, 59).

Auf der Methodenebene bietet die Unterstützende Didaktik u.a. durch den Rückgriff auf die Unterrichtsprinzipien der kritisch-konstruktiven Didaktik ein erstes hilfreiches Strukturierungselement. Allerdings beziehen sich diese stark auf die Inhalts- und Handlungsorientierung; die Verknüpfung mit beziehungsorientierten Angeboten erscheint eher additiv. Zwar sind die in einem Printmedium zwingend nacheinander angeordneten Kapitel bspw. zu den Aspekten des Inhalts und der Beziehung durch mehrfache Verwei-

se miteinander vernetzt, jedoch erscheint das Potenzial einer zusammenhängenden Bearbeitung auf der methodischen Ebene ausbaufähig. Lerner knüpfen Beziehungen sowohl zu Personen als auch zu Lerninhalten. Diese auch von REICH (siehe Abschnitt 3.4.1.2) vertretene Auffassung findet sich ebenso im Vier-Faktoren-Modell der Themenzentrierten Interaktion wieder. In der vorliegenden Arbeit wird der Standpunkt vertreten, dass dieses ein praktikables Planungs- und Analyseinstrument für eine haltungs- und methodenorientierte Gestaltung von Lehr-Lernprozessen unter Beachtung einer dynamischen Balance von inhaltlichem und beziehungsorientiertem Lernen darstellt.

3.6 Vertrauenstheorie

Innerhalb der eigenen empirischen Untersuchung erfolgte eine Orientierung an der *Grounded Theory* (GLASER/STRAUSS 1998), die als erstes Verfahren zur Auswertung der erfassten Unterrichtsstunden zur Anwendung kam (siehe Abschnitt 5.7.2.2). In diesem Zusammenhang ist unter dem Begriff der *theoretischen Sensibilität* die Fähigkeit zu verstehen, empirischem Material theoretische Begriffe zuzuordnen (vgl. KELLE 2007, 35). Im Zuge der induktiven Kategorienbildung¹⁶ ließen sich mit fortschreitender Sichtung des Datenmaterials zunehmend Äußerungen der Unterrichtsakteure kodieren, die mit der in der entsprechenden Literatur ausgeführten *Vertrauenstheorie* (SCHWEER 2010, 2008) korrespondieren. SCHWEER (vgl. 2010, 161) konstatiert auf der Basis empirischer Befunde, dass die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehungen noch vor den Rahmenbedingungen einer Schule (z.B. Schulform, Ausstattung, Klassengröße) die Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler beeinflusst. Da dem Aspekt des „Vertrauens im Klassenzimmer“ auch im Rahmen der Unterstützenden Didaktik (vgl. HANSEN 2010, 142 f) Bedeutung beigemessen wird, soll an dieser Stelle näher darauf eingegangen werden.

Die deutsche Vertrauensforschung befasst sich seit nunmehr über 10 Jahren theoretisch und empirisch mit dem Forschungsgegenstand *Vertrauen*. Dabei ist eine Differenzierung nach unterschiedlichen Lebensbereichen und -phasen zu konstatieren. So liegen sowohl hermeneutische als auch empirische Beiträge zu den Bereichen *Vertrauen im Lebenslauf* (Kindheit, Jugendalter, Alter), *Vertrauen und soziale Systeme* (Organisationen, Politik, Religion, Medien) sowie *Vertrauen in pädagogischen und therapeutischen Kontexten* (Erziehungs- und Bildungsprozesse, Sport, Psychotherapie, Medizin, Strafvollzug) vor (SCHWEER 2010). Für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung sind Überlegungen zum *Vertrauen in der Lehrer-Schüler-Interaktion*, die im Folgenden in ihrer Relevanz zur eigenen Untersuchung bzw. Fragestellung dargestellt werden.

¹⁶ Kategorien „*Vertrauen ermöglichen*“ beim Lehrerverhalten sowie „*Realisierte Vertrauenshandlungen*“ beim Schülerverhalten; vgl. Kategoriensystem-Unterrichtsanalysen im Anhang

3.6.1 Begriffsklärung und Theoretische Verortung

Als Arbeitsdefinition lässt sich Vertrauen fassen als die Bereitschaft einer Person, „gegenüber einer anderen gewisse Risiken einzugehen und sich damit quasi verwundbar zu machen“ (NICKEL 2002 zit.n. MIENERT 2010, 29). Zuversichtliche positive Erwartungen an kooperatives Verhalten anderer und eine potenzielle Gefahr, verletzt zu werden, betont auch OSWALD (2010). POPP ET AL. (2011a) betonen den Wert von Vertrauen als Grundvoraussetzung pädagogischer und förderpädagogischer Prozesse. Vertrauen tritt sowohl spezifisch (in Bezug auf konkrete Personen und Situationen) als auch generalisiert (allgemeine Erwartungshaltung) in Erscheinung (MIENERT 2010). Entwicklungspsychologisch betrachtet wird Vertrauen in primären Beziehungen erworben und im Zuge weiterer komplexer Lernprozesse generalisiert. Innerhalb des Vertrauens-Konstrukts lassen sich unterschiedliche Konzepte, wie *Vertrauen als rationale Entscheidung*, *Vertrauen als soziale Einstellung* und *Vertrauen als emotionale Beziehungsqualität* (NEUBAUER/ROSEMAN 2006) sowie innerhalb einer entwicklungspsychologischen Betrachtung die drei Aspekte *Vertrauen in andere*, *Selbstvertrauen* und *Zukunftsvertrauen* (KRAMPEN/GREVE 2008) differenzieren. Ferner wird zwischen (inter) personalem (Vertrauen gegenüber Personen) und systemischem Vertrauen (gegenüber Organisationen bzw. Institutionen) unterschieden (vgl. OSWALD 2010, 64 f; SCHWEER 2008, 550).

Nach LUHMANN (1968, 2000) besteht der funktionale Charakter von Vertrauen darin, die Komplexität sozialer Wirklichkeiten zu reduzieren.

„Die Welt ist zu unkontrollierbarer Komplexität auseinandergezogen, so dass andere Menschen zu jedem beliebigen Zeitpunkt sehr verschiedene Handlungen frei wählen können. Ich aber muss hier und jetzt handeln (EBD. 27 f).“

„Im Falle des Vertrauens nimmt diese Komplexitätsreduktion durch Subjektivierung besondere Formen an. Sie können beschrieben werden als Veränderungen des Niveaus, auf dem Unsicherheit absorbiert bzw. tragbar gemacht wird. Das System setzt innere Sicherheit an die Stelle äußerer Sicherheit und steigert dadurch seine Unsicherheitstoleranz in externen Beziehungen. Die Problematik des Komplexitätsgefälles zur Umwelt verlagert sich dadurch zum Teil in die Sekundärprobleme der inneren Sicherheit“ (EBD. 32 f).

Die unüberschaubar große Vielfalt möglicher Interaktionsverläufe in sozialen Systemen wird reduziert, indem bestimmte Interaktionen gedanklich ausgeschlossen bzw. andere für wahrscheinlicher erklärt werden. Diese Vereinfachung komplexer sozialer Situationen hat eine überlebenswichtige Funktion, da sie die individuelle Handlungsfähigkeit ermöglicht bzw. fördert (vgl. SCHWEER 2010, 153). Komplexität wird nach LUHMANN also verlagert, indem die äußere Komplexität der sozialen Wirklichkeit durch den Wahrnehmungsfilter des Vertrauens reduziert und die innere Komplexität durch die Zunahme von Erlebens- und Handlungsoptionen gesteigert wird (vgl. Abschnitt 2.2.1).

„Wo es Vertrauen gibt, gibt es mehr Möglichkeiten des Erlebens und Handelns, steigt die Komplexität des sozialen Systems, also die Zahl der Möglichkeiten, die es mit seiner Struktur vereinbaren kann, weil im Vertrauen eine wirksamere Form der Reduktion von Komplexität zur Verfügung steht“ (EBD. 8 f).

3.6.2 Grundaussagen und Bezüge zur eigenen empirischen Erhebung

In der *Differentiellen Vertrauens­theorie* verknüpft SCHWEER (vgl. 2008, 552 ff) situationale und personale Variablen als spezifische Bedingungen für das Entstehen bzw. Nicht-Entstehen von Vertrauen in Lehrer-Schüler-Beziehungen.

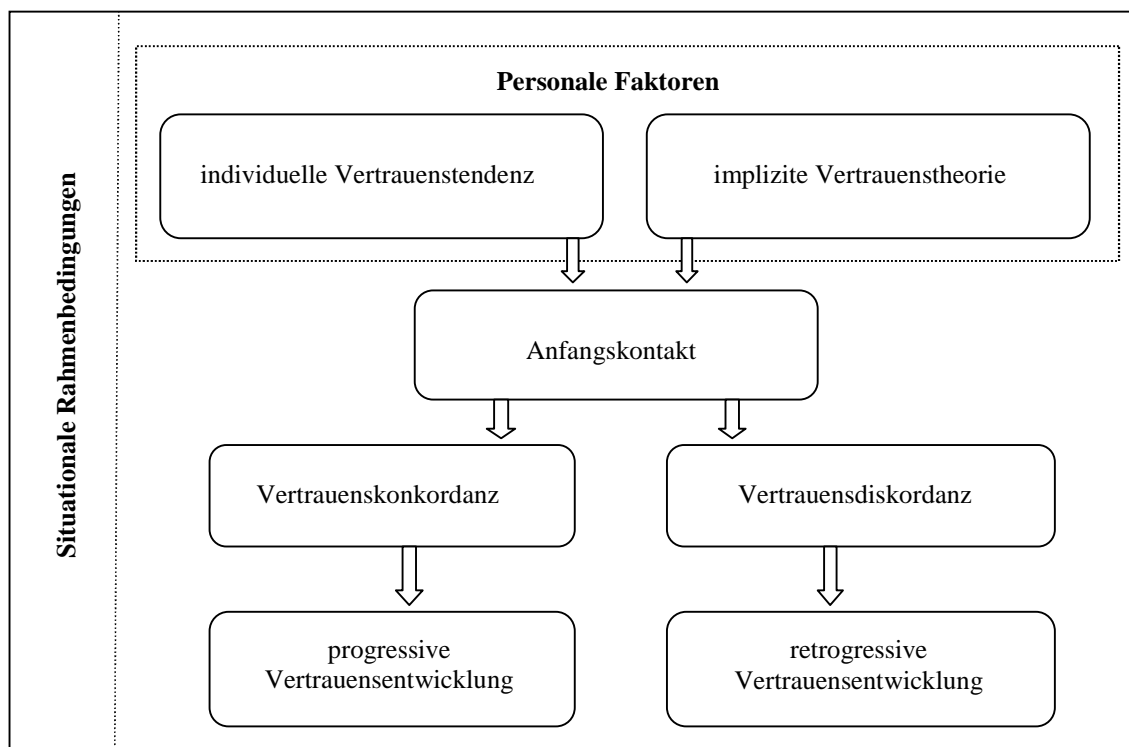


Abb. 3.2: Differentielle Vertrauens­theorie (in Anlehnung an SCHWEER 2010, 156; 2008, 553)

Personale Faktoren

Vertrauens­ schemata bezeichnen kognitive Strukturen, mit deren Hilfe Interaktionen bezüglich des Konstrukts Vertrauen antizipiert und Handlungsmöglichkeiten subjektiv abgeleitet werden (vgl. Schweer 2010, 158). Sie werden gebildet aus der *individuellen Vertrauens­ tendenz* und *impliziten Vertrauens­ theorien* einer Person. Die *individuelle Vertrauens­ tendenz* wird von SCHWEER (2010, 154) gefasst als „grundlegende Überzeugung einer Person, inwieweit Vertrauen in einem bestimmten Lebensbereich realisierbar ist“. Diese ist abhängig von der individuellen Lebensgeschichte und wird über die Lebensbereiche hinweg (z.B. Erfahrungen in der Familie, in der Schule, in der Therapie, mit den Peers) als variabel angenommen. Bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung können individuell unter-

schiedliche Erfahrungen mit Abhängigkeit und Fremdbestimmung einerseits und mit entwicklungsproximaler Unterstützung zur Selbstbestimmung andererseits prädestinierend wirken. Mit *impliziten Vertrauenstheorien* „verfügen die Interaktionspartner über konkrete normative Erwartungen dahingehend, welche Attribute eine vertrauenswürdige Person auszeichnen“ (SCHWEER 2008, 555). Mit den Attributen persönliche Zuwendung, Unterstützung, Respekt, Zugänglichkeit und Aufrichtigkeit berichtet SCHWEER (1996) empirische Hinweise auf Erwartungen an Verhaltensweisen von Lehrenden, die Vertrauen bei Lernenden ermöglichen. Diese Verhaltenserwartungen gelten jedoch nicht situations- und personenübergreifend, sondern variieren interindividuell aufgrund biografischer Erfahrungen und individueller Wahrnehmungsstile. So ist es bspw. denkbar, dass Unterstützungsleistungen bei Schülerinnen und Schülern mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen je nach bisherigen Erfahrungen zu Realisierung von Vertrauen oder aber zu Passivität bis hin zu sozialem Rückzug verbunden mit einem Misstrauen gegenüber der Hilfeleistung und der unterstützenden Person führen können.

Von der Qualität des *Anfangskontaktes* und der damit verbundenen Tendenz des Entstehens von Sympathie bzw. Antipathie wird eine gewisse Bedeutung für das Etablieren einer Vertrauensbasis angenommen. Die vertrauensrelevanten personalen Faktoren (Erwartungen) steuern hierbei die Wahrnehmung des Anderen stark, auch im Sinne einer „sich selbst erfüllenden Prophezeiung“ (Schweer 2010, 157). Das wahrgenommene Verhalten wiederum wird mit den individuellen und impliziten Prädeterminanten abgeglichen. Bei hoher Kompatibilität ist eine progressive Etablierung von Vertrauen zu erwarten (*Vertrauenskongordanz*), fällt der Vergleich negativ aus, ist das Ausbleiben von Vertrauen wahrscheinlich (*Vertrauendiskordanz*) (vgl. SCHWEER 2008, 555).

Der Gestaltung von Anfangssituationen gruppenspezifischer Prozesse wird innerhalb der TZI große Bedeutung beigemessen (vgl. d. zusammenfassenden Beitrag von KLEMMER 2009). So weist das Modell der „Entwicklungsphasen einer Gruppe“ (RUBNER/RUBNER 1992, 250) für die erste Phase „Orientierung und Abhängigkeit“ auf folgende mögliche Bedürfnisse der Teilnehmenden hin: starke Bezogenheit auf die leitende Person, inhaltliche Orientierung, gegenseitiges Bekanntmachen durch Fakten, Schwanken zwischen Annäherung und Zurückhaltung. Es wird ein erhöhtes Informations- und Sicherheitsbedürfnis betont, dem u.a. durch eine zunächst inhaltlich-organisatorische Orientierung, stärkere Leitungszentrierung und die Arbeit in kleinen Sozialformen entsprochen wird. Insbesondere die Arbeit mit einem Partner oder in der Kleingruppe kann anfängliche Ängste, wie bspw. vor der Gruppe bloßgestellt zu werden, reduzieren (siehe *Struktur-Prozess-Vertrauen*; Abschnitt 3.2.3). Zu betonen ist jedoch auch die Gefahr der Starrheit von Phasenmodellen, sodass diese lediglich als grobe Orientierung hilfreich sind.

Situationale Rahmenbedingungen

Innerhalb der *proximalen Rahmenbedingungen* werden *Grad der Freiwilligkeit*, *asymmetrische Struktur*, *Dauer der Beziehung* sowie *Art der Kommunikation* benannt. Lehrer-Schüler-Beziehungen innerhalb des Kontextes Unterricht sind als nicht freiwillig zu kennzeichnen, da beide Seiten über Kontaktaufnahme bzw. -abbruch abgesehen von Ausnahmefällen nicht frei entscheiden können. Als zusätzlich erschwerende Ausgangsbedingung kennzeichnet SCHWEER (vgl. 2010, 162; 2008, 553) die Asymmetrie der Beziehungsstruktur, die auf Seiten der Lehrperson die reiferen sozialen Erfahrungen und ein Mehr an formalen Machtressourcen betont. Da das Risiko, durch persönliche Veröffentlichungen verletzt zu werden, für die rangniedrigere Person größer ist, werden Vertrauen ermöglichende Angebote der Lehrperson als sinnvoll erachtet (z. B. Reduktion von Kontrolle, Übertragung verantwortlicher Aufgaben). Bezüglich der Variablen *Dauer der Beziehung* sind in schulischen Kontexten sowohl länger- als auch kurzfristige Beziehungen möglich. Die Entwicklung einer vertrauensvollen Lehrer-Schüler-Beziehung bedarf grundsätzlich eines längeren Zeitraumes, jedoch können sich auch in kurzfristigeren Beziehungen intensive Vertrauensverhältnisse etablieren (vgl. EBD. 554). Das mit *Art der Kommunikation* bezeichnete Merkmal von Beziehungsstrukturen entspricht am ehesten dem in der Didaktik verwendeten Begriff der Sozialform. SCHWEER (2010) problematisiert die Schwierigkeit, in Gruppensituationen einen offenen Austausch zu ermöglichen, ohne dass vertrauenshemmende Faktoren ihre Wirkung zu stark entfalten (z.B. Angst vor Bloßstellung in der Gruppe). Der Autor fordert eine Sensibilisierung von Lehrenden für gruppendynamische Prozesse.

Zu den *distalen Rahmenbedingungen*, die Vertrauensverhältnisse innerhalb des Klassenzimmers determinieren, gehören die engeren und weiteren Umfeldaspekte einer Schule (Schulprofil und -klima), wie Schulform, Ausstattung, Klassengrößen, Notengebung, Stundentafel, kooperative und reflexive Strukturen des Kollegiums, sowie Führungsstile von Schulleitung und -aufsicht. HANSEN (2010) weist zusätzlich auf die Bedeutung des Umganges mit Heterogenitätsdimensionen im engeren und weiteren Umfeld der Schule hin. Für die Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen der körperlichen und motorischen Entwicklung ist zusätzlich die Gestaltung von Therapie und Pflege zu beachten (LELGEMANN 2010). Festzuhalten ist, dass ungünstige distale Rahmenbedingungen zwar den Aufbau von Vertrauen erschweren können, jedoch „Vertrauen als Basis der Beziehungen im Nahraum“ (SCHWEER 2010, 161) von entscheidender Bedeutung ist. Vor diesem Hintergrund werden dem Handlungspotenzial und -spielraum der einzelnen Lehrperson großes Gewicht beigemessen.

Kritik

SCHWEER (2010) favorisiert für das Entstehen von Vertrauen partizipative Unterrichtsformen, die sich durch Offenheit und Schülerzentrierung auszeichnen. Dem ist grundsätzlich zuzustimmen. Unter Berücksichtigung der Ausführungen in Abschnitt 3.5.1.4 ist jedoch darauf hinzuweisen, dass eine Schüler- bzw. Personenzentrierung einer diffe-

renzierten Beachtung der aktuellen Entwicklungsbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, sowohl als Einzelpersonen als auch bezüglich gruppendynamischer Prozesse bedarf. Für den Vertrauensaufbau sind sowohl Phasen der Schülerzentrierung als auch der Lehrerzentrierung verbunden mit einer auch instruierenden und strukturierenden Präsenz des Lehrers als Leitungsperson notwendig.

Eine zu enge Lehrer-Schüler-Beziehung birgt für beide Interaktionspartner auch Gefahren in sich. Grundsätzlich besteht das Risiko der Entgrenzung des pädagogischen Verhältnisses und einer damit verbundenen Intimisierung. Auf Seiten der Lehrperson sind Instrumentalisierungseffekte zu benennen, die das enge Lehrer-Schülerverhältnis in den dienst eines Nähebedürfnisses der Lehrperson stellen. Auf Seiten der Lernenden besteht die Gefahr, insbesondere mit der Adoleszenz verbundene Ablösungsprozesse durch zu starke Abhängigkeiten zu behindern (GRASSHOFF et al. 2006).

Unter Berücksichtigung der in Abschnitt 3.6.2 dargestellten personalen Faktoren kann Vertrauen auch als komplexitätsreduzierende spezifische Art der Konstruktion sozialer Systeme beschrieben werden, die im Laufe der individuellen Biografie und Sozialisation erworben wird. „So kann Vertrauen im Prozess der sozialen Wahrnehmung als *Kategorisierungsmuster* in mehr oder weniger vertrauenswürdige Personen aufgefasst werden, es erfolgt dementsprechend eine vertrauensgeleitete Kategorisierung der Interaktionspartner“ (SCHWEER 2010, 155; Hervorhebung i. O.). Vertrauen kann demzufolge zur Entstehung dichotomer Kategorisierungen (vgl. HINZ 2009, 171) beitragen. Der Schwerpunkt der Vertrauensforschung in Erziehungs- und Bildungsprozessen liegt bisher hauptsächlich auf der Schülerperspektive (vgl. SCHWEER 2008, 556). Es besteht insbesondere vor dem Hintergrund inklusiver Lernkontexte und bezüglich der Perspektive der Lehrpersonen Forschungsbedarf dahingehend, ob und inwieweit Vertrauen in der Lehrer-Schüler-Interaktion auch Benachteiligungseffekte hat (vgl. SCHWEER 2010, 155).

3.7 Zusammenfassung

An dieser Stelle sollen die jeweiligen Kernaussagen der ausgewählten didaktischen Konzeptionen entlang der verwendeten Leitbegriffe in tabellarischer Form herausgearbeitet werden. Eine reduzierte Wiedergabe ist dabei unumgänglich.

Tab. 3.3: Didaktische Leitbegriffe und Kernaussagen

Leitbegriff	Kernaussagen
Bildung (siehe 3.4.1)	<ul style="list-style-type: none"> • Unterricht als Vermittlungsprozess zwischen Individuum und ausgewählten Kulturgütern • besondere Berücksichtigung des Inhaltsaspektes und dessen Auffächerung in Gegenwartsbedeutung, Zukunftsbedeutung und exemplarische Bedeutung • Zielkategorien: Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidarität (KLAFKI 1996) • Favorisierung der Körperbehindertenschule und einer besonderen Didaktik (HAHN 1971) • Unterrichtsprinzipien: Individualisierung, Selbsttätigkeit, Differenzierung, Teamteaching, Therapieimmanenz, Unterrichtstechnologie, Anschauung, abnehmende Hilfe, Verstärkung (WOLFGART 1976, KUNERT, 1975)
Lernen (siehe 3.4.1)	<ul style="list-style-type: none"> • prinzipielle kulturelle und soziale Beeinflussbarkeit menschlichen Verhaltens • Beachtung anthropogener und soziokultureller Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie der Persönlichkeitsstruktur der Lehrperson • Zielkategorien: Kompetenz, Autonomie, Solidarität (SCHULZ 1980) • handlungstheoretische Orientierung: Diskrepanzen zwischen Handlungsabsichten und Handlungsergebnissen und veränderte Wirklichkeitsaneignung bei Menschen mit Körperbehinderung (JETTER 1979) • Einbezug der Schülerinnen und Schüler in die Planung von Unterricht (SCHÖNBERGER 1983)
Interaktion (siehe 3.4.3)	<ul style="list-style-type: none"> • Interaktion und Kommunikation als unterrichtlicher Verständigungsprozess • Beachtung der Aspekte Vermittlung, Inhalt, Beziehung und Störungen (WINKEL 1986) • Leitprinzipien: Aktivität, Autonomie, Selbstverantwortung • Orientierung an individuellen Entwicklungsnormen • Orientierung an den Interaktionen zwischen Einzelpersonen (Lehrer-Schüler, Schüler-Schüler) mit den Zieldimensionen Personenzentrierung, selbstregulatives Wachstum und Kontakt (HANSEN 1996c)
Konstruktion (siehe 3.5)	<p>(REICH 2008, 2010)</p> <ul style="list-style-type: none"> • übergeordnete Bedeutung der Beziehungen vor den Inhalten • Zielkategorien: Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung • Beziehungsgestaltung durch die Dimensionen des Symbolischen, des Imaginären und des Realen • Operationalisierung durch die Perspektiven Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion • methodische Prinzipien: Methodenkompetenz, Methodenvielfalt, Methodeninterdependenz <p>(HANSEN 2010, 2002)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beachtung der Aspekte Inhalt, Beziehung, Handlungsorientierung, Emotionen und Methode • Zielkategorien: Selbsttätigkeit, Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Solidaritätsfähigkeit • Verortung innerhalb einer inklusiven Pädagogik unter Beachtung individueller Unterstützungsbedarfe • Selbstbestimmung und Unterstützung für Schülerinnen und Schüler in bestimmten Lebens- und Entwicklungsphasen • Berücksichtigung der Beziehungserfahrungen und -voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen • personenzentrierte Haltung des Pädagogen • reflektierte methodische Entscheidungen hinsichtlich Konstruktion und Instruktion insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit erschwerten Lern- und Beziehungserfahrungen

Die hier dargestellten didaktischen Ansätze berücksichtigen in unterschiedlicher Gewichtung einzelne Aspekte oder bestimmte Gruppen von Aspekten unterrichtlichen Handelns. Es wird noch einmal betont, dass ein einzelnes didaktisches Konzept die Komplexität von Unterricht nicht zu erfassen vermag. Dies gilt ebenso für eine didaktische Konzeption auf der Basis der Themenzentrierten Interaktion. Ausgehend von der Analyse der ausgewählten didaktischen Konzepte sollen abschließend mögliche Beiträge eines am Konzept der TZI orientierten Unterrichts thesenartig formuliert werden.

Das Interaktionsgeschehen, die Qualität der Beziehungen sowie die individuelle Welt- und Sicht jedes einzelnen Lernalters sind neben den Erfordernissen des Curriculums bestimmend für Auswahl und angemessene Operationalisierung der Unterrichtsinhalte.

Die spezifischen Entwicklungsbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung auf der personalen, sozialen und gesellschaftlich-strukturellen Ebene sind zu berücksichtigen.

In der Konkretion bedeutet dies, die Themenwelten der Schülerinnen und Schüler unter Beachtung ihrer lebensweltlichen und lebensgeschichtlichen Bezüge mit den Unterrichtsinhalten zu verknüpfen.

Die bewussten und unbewussten Interessen, Motive und Bedürfnisse (Attraktoren) des Einzelnen (Autonomie) sind mit den Entwicklungsprozessen innerhalb einer Lerngruppe (Interdependenz) antizipierend zu bedenken und methodisch zu fassen.

Ein explizites Wertefundament ist in relativ konkrete Gestaltungsmöglichkeiten für Planung, Realisierung und Reflexion von Unterricht zu überführen. Bezogenheit und Widersprüchlichkeit von individualisiertem und kooperativem Lernen sollten sich in ein wertegeleitetes Methodenrepertoire einbinden lassen, ohne monotheoretisch, rezepthaft oder technologisch zu operieren. Das Konzept sollte eine wertegebundene Orientierung für Entscheidungen hinsichtlich angemessener Methode, Techniken, Sozialform etc. bieten.

4 Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion

In diesem Kapitel wird das Konzept der TZI in seiner Fundierung und seiner Systematik dargestellt. Abschnitt 4.2 konzentriert sich auf psychologische und philosophische Einflüsse.

Abschnitt 4.3 nimmt eine systematische Orientierung auf den Ebenen der Theorie, der Methoden und der Techniken vor.

Nach der Benennung kritischer Aspekte wird in Abschnitt 4.4 mit der Explikation des Menschenbildes, das eine an der TZI orientierte Haltung bestimmt, die normativ-ethische Perspektive von Kapitel 2 ergänzt.

4.1 Einleitung

Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth COHN beschreibt eine bestimmte pädagogische Haltung und liefert ein Konzept zur Realisierung in Gruppen. *Konzepte* sollen mit KRON (1999, 78) verstanden werden als „...gedankliche[...] Werkzeuge, mit deren Hilfe wir in der Welt sinnfällig handeln können“. Konzepte werden entwickelt, um Probleme in sozialen Situationen zu strukturieren und mit einer gewissen Offenheit wirksam zu steuern; ihre Funktion besteht demnach in einer angemesseneren Handhabbarkeit sozialer Wirklichkeit, nicht in der Herleitung und Begründung von Theorien (vgl. WEISSER 2005, 105). Der Theoriebezug besteht in einer möglichst großen gedanklichen und begrifflichen Klarheit über einen bestimmten Wirklichkeitsausschnitt bzw. dessen Konstruktion. Der Praxisbezug wird hergestellt durch konzeptuelles Antizipieren bzw. Entwerfen zukünftigen Handelns und dessen Reflexion. „Ein Konzept zeichnet sich im Wesentlichen durch eine in sich stimmige Anordnung von theoriebezogenen Komponenten und eine gewisse Unterscheidbarkeit gegenüber anderen Konzepten hinsichtlich der Zusammensetzung von Zielen, Methoden, Inhalten und Prinzipien aus“ (HANSEN 2010, 1).

TZI wird hier mit REISER (1983) und PADBERG (2010) als pädagogisches Konzept und nicht als eine Ableitung für die Pädagogik aus einem therapeutischen Modell betrachtet. Gleichwohl hat die TZI mit der Humanistischen Psychologie und der Psychoanalyse therapeutische Wurzeln. Mögliche Effekte der TZI sind am treffendsten mit präventiv therapeutisch zu umreißen. KÖSEL (1993, 122) interpretiert die pädagogische Dimension der TZI als *Umkehrung von Therapie*, als die Möglichkeit, *Therapie antizipierend zu ersetzen*.

Wann immer Menschen zusammenfinden, um an bestimmten Inhalten zu arbeiten, bestehen ebenso individuelle und kollektive Bedürfnisse (vgl. LANGMAACK 2001, 19). Diese zu beachten, dafür stellt die TZI sowohl Haltung als auch Methoden zur Verfügung. TZI will Lernprozesse anregen und lebendiger gestalten, u.a. indem Kopf und Herz zusammenarbeiten (STOLLBERG 1982, 39) und der Körper zu seinem Recht kommt (EBD. 32). Durch die Berücksichtigung nicht nur der Sachebene, sondern auch der Ich-, der Wir-Ebene und des Globe (Vier-Faktoren-Modell) rückt neben der Gesamtpersönlichkeit eines Lernalers auch die Gesamtsituation (Lerngruppe, Lehrerpersönlichkeit, schulische und politische Situation, Curriculum) in den Betrachtungshorizont. Das Setzen von Themen und Strukturen und damit das Ausbalancieren der vier Komponenten, das veränderte Leitungsverständnis (Thema leitet mit, die Chairperson jedes Einzelnen leitet mit) ermöglichen es, Unterrichtsinhalte subjektiv erfahrbar zu machen, die Bedürfnisse des Einzelnen zu beachten und kooperative Entwicklungen innerhalb der Gruppe zu unterstützen. Besonderes Potenzial liegt in der möglichen Verknüpfung von curricularen und förderpädagogischen Anliegen. Die Fokussierung von Selbstwahrnehmung, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung prädestiniert dieses Konzept für die Arbeit mit Menschen mit Förderbedürfnissen in der körperlichen und motorischen Entwicklung.

Die Grundannahmen, auf denen die TZI basiert, lassen sich mit REISER (1983) am ehesten als ethische Positionen beschreiben. COHN bietet kein ausgearbeitetes theoretisches Fundament, sondern eine Systematik auf pragmatischer Ebene, die offen ist für Philosophien, Religionen und politische Überzeugungen. Mit REISER (EBD. 25) ist zu bezweifeln „...dass Bedarf nach pädagogischen Lehrgebäuden besteht, die historische, philosophische, soziologische und psychologische Erklärungsmuster nahtlos zu Handlungsanweisungen zusammenfügen“. Das Pragmatische und „Triviale“ (COHN 1979, 25; REISER 1983, 255) der TZI ist auf der Handlungsebene beizubehalten. Pädagogik ist jedoch im Sinne einer Wiederholbarkeit und zum Zwecke einer wissenschaftlichen Kommunikation und Reflexion stets auch Theorie. STOLLBERG/SCHNEIDER-LANDOLFF (2009, 151) resümieren, dass „...mit einer verbreiteten Überbetonung der Erfahrung gegenüber der Reflexion und mit einer latenten Theoriefeindlichkeit mancher TZI-Lehrenden...“ die TZI nur unzureichend in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion berücksichtigt wird. Die folgenden Ausführungen sind ganz im Sinne einer anzuerkennenden Gegensatzeinheit zwischen theoretischer und praktischer Ebene darum bemüht, das Handlungskonzept der TZI nicht zu verkomplizieren und gleichzeitig deren Potenzial für einen wissenschaftlichen Diskurs innerhalb der allgemeinen und Förderpädagogik weiterhin zu erschließen.

Das Konzept der TZI wurde und wird, nicht zuletzt durch die engagierte Tätigkeit des Ruth-Cohn-Institutes, kontinuierlich weiterentwickelt. Die herangezogene Literatur bezieht sich demzufolge nicht nur auf die von COHN erarbeiteten Grundlagen, sondern auf eine Vielzahl von Beiträgen anderer Autorinnen und Autoren.

4.2 Einflüsse und Fundierung der TZI

Zunächst ist zu konstatieren, dass es keine einheitliche, in sich geschlossene Theorie der Themenzentrierten Interaktion gibt. Rückblickend können verschiedene Grundlagen- bzw. Einflussbereiche beschrieben werden, welche die in Abschnitt 4.3 dargestellten Ebenen der TZI maßgeblich geprägt haben. Als deutlich herausarbeitbare Grundlagen der Themenzentrierten Interaktion (vgl. RUBNER 2009, 33) sollen nach einer ersten Darstellung früher biografischer Bezugspunkte (Abschnitt 4.2.1) die Psychoanalyse (4.2.2) und die Humanistische Psychologie (4.2.3) näher betrachtet werden. Philosophische Einflüsse (4.2.4) werden von COHN selbst kaum expliziert, erfahren in der weiterführenden Literatur jedoch größere Beachtung und ermöglichen aus Sicht des Verfassers ein vertieftes Verständnis der TZI-Axiomatik und weiterer Begrifflichkeiten. Eine Anbindung an eine bestimmte Philosophie oder eine Ableitung des TZI-Konzeptes aus philosophischen Ansätzen lässt sich damit jedoch nicht legitimieren.

4.2.1 Frühe biografische Grenzerfahrungen

COHN hat an verschiedenen Stellen darauf hingewiesen (COHN 1975, 220 ff; FARAU/COHN 1984, 462 ff), dass ihre Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus entscheidend zur Entstehung der TZI beigetragen haben (vgl. JOHACH 2009a, 27). Auf diese biografisch und politisch geprägten Motive soll zu Beginn dieses Abschnittes kurz eingegangen werden.

Ruth Charlotte Cohn (1912 – 2010)¹⁷ wurde als Tochter der jüdischen Familie Hirschfeld in Berlin geboren und lebte dort bis 1933 in zunächst gesicherten Verhältnissen. Die jugendlichen Ambitionen, Lyrikerin zu werden, erschienen ihr „unrealistisch“, weshalb sie sich zunächst für ein Studium der Nationalökonomie mit dem Berufsziel Journalistin entschied (vgl. FARAU / COHN 1984, 211). Nach der Erkenntnis, dass ihr „...dieses Metier nicht lag...“ (EBD.) und einer ersten Bekanntschaft mit einer Psychoanalytikerin brach sie das Studium in Heidelberg ab und begann zunächst in Berlin Psychologie zu studieren. Durch die frühen, erschütternden Erfahrungen mit dem deutschen Nationalsozialismus und den Anfängen der Judenverfolgung emigrierte Cohn 1933 in die Schweiz. In der Zeit bis 1941 heiratete sie ihren langjährigen Freund Hans Helmut Cohn, studierte an der Züricher Universität Psychologie, Pädagogik, Theologie, Literatur sowie Philosophie und absolvierte eine psychoanalytische Ausbildung an der Schweizer Gesellschaft für Psychoanalyse (vgl. GREVING 2009, 18; FARAU/COHN 1984, 211 f). Diese Zeit war überschattet durch die Entrechtung der Juden mit den Nürnberger Gesetzen, den Judenpogrom von 1938, die Annektierung der Tschechoslowakei und den Beginn des Zweiten Weltkrieges mit dem Überfall auf Polen (vgl. JOHACH 2009b, 27). Im Jahre 1941 emigrierte die Familie Cohn in die USA. Das existenzielle und politisch

¹⁷ Ausführliche Informationen zur Biografie COHNS finden sich in JOHACH (2009b).

bewusste Miterleben der Ereignisse in Deutschland als frühe biografische „Grenzerfahrungen“ (FARAU/COHN 1984, 467) sind als wesentliche Grundlage der normativen Grundlegungen der TZI, wie sie in den Axiomen formuliert sind, zu verstehen (JOHACH 2009b).

4.2.2 Psychoanalyse

Für REISER (2006, 29) ist „die TZI [...] ein aus der Psychoanalyse entwickeltes System der Gruppenarbeit, das zu einer explizit pädagogischen Arbeitsweise findet“. In diesem Abschnitt sollen Bezüge zwischen Psychoanalyse und TZI aufgezeigt und damit Hinweise auf Gemeinsames und Unterschiedliches abgeleitet werden.

Die Anfänge der Psychoanalyse sahen den Menschen als von Trieben (Es) und von seinem Gewissen (Über-Ich) bestimmt. Das Ich erscheint als schwacher Vermittler basaler Ansprüche und der Moral und bestimmt sich daher nicht selbst (vgl. STEIN 2005, 6). Bei aller berechtigten Kritik an Wissenschaftlichkeit und Methode der Arbeiten Freuds (vgl. REISER 2006, SCHUR 2006, GAY 2006) ist die frühe Beachtung des inneren Erlebens und der subjektiven Erfahrung als Verdienst der Psychoanalyse zu betrachten. Die Forderung der TZI nach Beachtung und Wertschätzung der eigenen Gefühle und Gedanken und deren (zunehmend erlernbare) verantwortungsvolle Kommunikation nach Außen (siehe Chairpersonpostulat) hat ihre Wurzel in der von der Psychoanalyse betonten Introspektion. Widerstände gehören in der Psychoanalyse zum diagnostischen Inventar, die die Fortsetzung der Arbeit stören und deshalb eine vorrangige Auseinandersetzung erfordern (vgl. FREUD 1900, 521). Die konstruktive Beachtung von Störungen als Hinweis auf individuelle und Gruppenbedürfnisse und die bewusste Entscheidung für oder gegen eine unmittelbare Bearbeitung finden sich im Störungspostulat wieder (vgl. RUBNER 2009, 34). Die sehr vehemente Werteorientierung der TZI wird von COHN auf den Tiefenpsychologen Alfred Adler bezogen. Dessen *Individualpsychologie*, die auch in Pädagogik und Sonderpädagogik rezipiert wurde, die Einbeziehung von Ethos und Pädagogik in die Therapie sowie die gesellschaftliche Dimensionierung der Psychoanalyse führten COHN zu einer nachträglichen Würdigung (vgl. FARAU/COHN 1984, 441 f).

RUBNER (vgl. 2009, 35) nennt weitere Parallelen zwischen psychoanalytischer Gruppentherapie und TZI, die bereits Weiterentwicklungen und Einflüsse bspw. der Humanistischen Psychologie berücksichtigen:

- Sprache als Medium, um Gedanken, Gefühle, Fantasien, auch Körpersignale sich und anderen bewusst zu machen
- Beachtung von Interaktion und Beziehung: Durch verbale und nonverbale Kommunikation werden Situationen in gemeinsamer Bezogenheit gestaltet
- Subjektive Interpretation der Umwelt durch Vorerfahrungen und aktuelle Befindlichkeit

- Gruppenleiter bzw. -analytiker: Teil des Gesamtsystems Gruppe, Anerkennung einer besonderen Verantwortlichkeit, Selbstreflexion, Empathie vs. Distanz, selektive Authentizität
- Übertragung: Die mit Erlebnissen aus der frühen Kindheit verbundenen Gefühle werden später auf andere Personen übertragen. Diese subjektive Bedeutungszuschreibung geht einher mit einer subjektiv erlebten, jedoch nicht bewussten Wiederholung der Vergangenheit und einer damit verbundenen Verzerrung der Realität. Übertragungsphänomene finden statt zwischen Gruppenmitgliedern und in Richtung des Gruppenleiters. Positive Übertragungen werden im Sinne der Modellfunktion genutzt, negative möglichst bewusst gemacht. Im Zuge der Weiterentwicklung zu einer Übertragungshypothese wird dieser kein objektiv-deterministischer Realitätsgehalt mehr zuerkannt, sondern als Wirklichkeitskonstruktion angesehen (vgl. TRESCHER 1993, 174)
- Gegenübertragung: Komplementärer Vorgang der Übertragung von frühen Affekten der Leitung auf einzelne Gruppenmitglieder. Die Bewusstheit dieses Phänomens wird zur konstruktiven Weitergestaltung von therapeutischen bzw. Gruppenprozessen genutzt.

RUBNER (vgl. 2009, 33) schlägt drei Definitionen von Psychoanalyse und TZI nach den Kategorien *Untersuchungsmethode*, *Interventionsmethode* und *Theorie* vor, die ebenfalls Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausstellen:

Untersuchungsmethode: Die Psychotherapie ist um das Erkennen unbewusster Bedeutungen von Gefühlen, Handlungen und Fantasien bemüht. Die TZI versucht die in Gruppenprozessen auftretenden Themen und Prozesse zu erfassen.

Interventionsmethode: Die Psychoanalyse ist eine psychotherapeutische Methode, die Deutungen von Widerständen, Übertragungen, Wünschen und Ängsten des Patienten vornimmt. Die TZI ist eine pädagogische Methode, die eine Förderung des gemeinsamen Lern- und Arbeitsprozesses in Gruppen intendiert.

Theorie: Die Psychoanalyse ist insofern als Theorie zu verstehen, als dass sie die psychoanalytischen Untersuchungs- und Behandlungsmethoden systematisiert. Ebenso verhält es sich mit der TZI, die Voraussetzungen, Entwicklungsdynamik und Arbeitsprozesse von Gruppen auf abstrakterer Ebene beschreibt und um Systematisierung bemüht ist. Die Darstellung von Psychoanalyse und TZI als Theorien erscheint erschwert, da es sich bei beiden um Konzepte handelt.

Als Elemente der Abgrenzung bzw. Weiterentwicklung der TZI aus der Psychoanalyse sind festzuhalten:

- Arbeit an Sachinhalten
- Beachtung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen (*Globe*)
- Besondere Beachtung der Beziehungsebene zwischen den Beteiligten

- Erweiterung auf Gruppenkontexte
- Beachtung körperlicher Signale und Zustände
- keine Übertragungsdeutungen und insgesamt zurückhaltender Umgang mit Interpretationen¹⁸ (Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomene erkennen und durch reifere Beziehungsformen ersetzen; Anregungen für Veränderungen im Selbstbild und für künftiges eigenes Verhalten durch reale Begegnungen mit anderen Personen gestützt durch verantwortungsvolle Selbstäußerungen und Feedbacks) (JOHACH 2009b)
- therapeutische Wirkung wird durch pädagogische Angebote intendiert: Aufnehmen realer Person-zu-Person-Beziehungen, bedeutsame Aktivitäten an Sachinhalten, Entwicklung eines Gruppen-Wir in der Arbeit an Sachinhalten (vgl. REISER 1995a, 49)

4.2.3 Humanistische Psychologie

Die Humanistische Psychologie formierte sich in den USA als „dritte Kraft“ in Abgrenzung zum Behaviorismus und zur Psychoanalyse. Sowohl die Reduktion des Individuums auf messbare Reize und Reaktionen im damaligen Behaviorismus¹⁹ als auch die Behauptung der Psychoanalyse jener Zeit, die Menschen seien ausschließlich von Trieben beherrscht, die es zu erkennen und zu kontrollieren gilt, führten zur Betonung der kreativen und sozialen Potenz des Menschen (vgl. HECKER 2009, 38; REISER 1995a, 32). Die explizit positive Sichtweise der menschlichen Fähigkeiten impliziert die Hoffnung, dass die Entfaltung des individuellen Potenzials vereinbar sei mit einer Verantwortung für die Mitmenschen und die Welt.

Im sog. Vier-Thesen-Papier formulieren 1962 die Begründer MASLOW, BÜHLER, ROGERS, KÖSTLER u.a. Grundsätze der Humanistischen Psychologie (vgl. BÜHLER/ALLEN 1973, 7):

1. Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht die erlebende Person. Damit rückt das Erleben als das primäre Phänomen beim Studium des Menschen in den Mittelpunkt. Sowohl theoretische Erklärungen wie auch sichtbares Verhalten werden im Hinblick auf das Erleben selbst und auf seine Bedeutung für den Menschen als zweitrangig betrachtet.

¹⁸ REISER (2006, 20) problematisiert die „Anwendung der Psychoanalyse in der Pädagogik“ mit dem Begriff *unerbetene Deutung*. Er verwirft diese überzogene Interpretationstendenz der psychoanalytischen Pädagogik und weist sie als Verletzung des Respekts vor der kindlichen Autonomie zurück.

¹⁹ Der ursprüngliche Standpunkt des Behaviorismus, das menschliche Verhalten sei ausschließlich bestimmt durch gelernte Reiz-Reaktions-Verknüpfungen (klassisches Konditionieren) und die Konsequenzen seines Verhaltens (operantes und instrumentelles Konditionieren), wurde auch in der Auseinandersetzung mit der Humanistischen Psychologie bspw. durch den zunehmenden Einbezug kognitiver Prozesse erweitert (vgl. STEIN 2005, 6).

2. Der Akzent liegt auf spezifisch menschlichen Eigenschaften wie der Fähigkeit zu wählen, der Kreativität, Wertsetzung und Selbstverwirklichung – im Gegensatz zu einer mechanistischen und reduktionistischen Auffassung des Menschen.
3. Die Auswahl der Fragestellungen und der Forschungsmethoden erfolgt nach Maßgabe der Sinnhaftigkeit – im Gegensatz zur Betonung der Objektivität auf Kosten des Sinns.
4. Ein zentrales Anliegen ist die Aufrechterhaltung von Wert und Würde des Menschen. Das Interesse gilt der Entwicklung der jedem Menschen innewohnenden Kräfte und Fähigkeiten. In dieser Sicht nimmt der Mensch in der Entwicklung seines Selbst, in seiner Beziehung zu anderen Menschen und zu sozialen Gruppen eine zentrale Stellung ein.

Die Humanistische Psychologie bietet keine in sich geschlossene Theorie, sondern nimmt wissenschaftliche, philosophische, kulturelle und religiöse Traditionen und Strömungen der Zeit auf (vgl. QUITMANN²⁰ 1996, 279). REISER (vgl. 1995a, 32) beklagt die Inkonsistenz innerhalb der Humanistischen Psychologie und den damit einhergehenden Mangel, keine psychologische Theorie entwickelt zu haben. Der Autor konstatiert einen historischen Beitrag vornehmlich für Psychologie und Psychotherapie, weniger für die Pädagogik. QUITMANN (1996, 279) misst der Humanistischen Psychologie „...nicht nur im Bereich der Sozialwissenschaften, sondern genauso für die Naturwissenschaften und inzwischen auch für die Wirtschaftswissenschaften große Bedeutung...“ zu.

JOHACH (2009b) arbeitet Wurzeln und Entstehungsbedingungen der Humanistischen Psychologie auf der Basis der Biografien ihrer Begründer heraus. „Ohne Berücksichtigung des lebensgeschichtlichen Hintergrunds ihrer Begründerinnen und Begründer, einschließlich des Antihumanismus der Nazizeit und der Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse, läuft die Rezeption der ‚humanistischen‘ Verfahren Gefahr, oberflächlich und flach zu werden oder zur bloßen Technik zu verkümmern“ (EBD. 28). Auf Grund ihrer jüdischen Abstammung waren viele Vertreter der späteren Humanistischen Psychologie und nahestehende Fachleute (Tiefenpsychologen und Gestaltpsychologen) während der Herrschaftszeit des deutschen Nationalsozialismus gezwungen, von Europa in die USA zu emigrieren. Zuvor hatten viele von ihnen in Deutschland, Österreich oder der Schweiz eine psychoanalytische Ausbildung absolviert. KOLLBRUNNER (vgl. 1987, 44) charakterisiert diese Entwicklung als sich von Europa aus nach den USA und von dort in den 1970er und 1980er Jahren wieder nach Europa erstreckend²¹.

²⁰ QUITMANN (EBD.) benennt folgende Wurzeln als konstituierend: europäische Philosophie (Existenzphilosophie, Marxismus); östliche Philosophie (Buddhismus, Taoismus, Zen); Altes Testament; Europäische Psychologie (Psychoanalyse); Amerikanische Psychologie (Behaviorismus).

²¹ Von Europa in die USA emigrierte Vertreter der späteren Humanistischen Psychologie und nahestehende Fachleute: A. Adler, Ch. Bühler, R. Cohn, H. Deutsch, P. Federn, E. Fromm, F. Fromm-

Für die Formierung der Humanistischen Psychologie war die Formulierung eines *neuen Menschenbildes* von zentraler Bedeutung. Dabei war kein umfassendes Bild des Menschen, sondern das Setzen bisher vernachlässigter Akzente intendiert (vgl. HUTTERER 1998, 128). In Anlehnung an KRIZ (vgl. 2007, 161) und HUTTERER (vgl. 1998, 130 ff), die sich beide auf VÖLKER (1980) beziehen, sollen die wesentlichen Grundannahmen in vier Punkten zusammengefasst werden (vgl. auch HECKER 2009, 39; QUITMANN 1996, 280 ff; REISER 1995a, 31):

Autonomie und soziale Interdependenz: Der Mensch besitzt die Fähigkeit, sich trotz biologischer und emotionaler Abhängigkeit in Richtung Unabhängigkeit von äußerer Kontrolle zu bewegen. Das aktive Selbst des Menschen ist zunehmend in der Lage, die eigene Entwicklung zu gestalten. Freiheit und Verantwortlichkeit sind jedoch immer auch bezogen auf die Gemeinschaft. Somit ist Selbstverantwortung interdependent verknüpft mit sozialer Verantwortung.

Selbstverwirklichung: Neben der organismischen Regulation nach dem Homöostase-Prinzip (Reduktion von Bedürfnisspannung zugunsten eines Gleichgewichtes) folgt der Mensch auch anti-homöostatischen Strebungen, die auf Unsicherheit und Risikobereitschaft gerichtet sind und als Selbstaktualisierungstendenzen bzw. Wachstumsbedürfnisse beschrieben werden. Auf der Basis der Vorstellung von einer organismischen Selbstregulierung wohne dem Menschen eine Tendenz zu einer sinnhaften Entwicklung inne. Diese wird entweder prozessorientiert als Begegnung, Kontakt bzw. Balance zwischen Individuum und Welt betrachtet oder leitzielartig als Grundtendenz zur Lebenserfüllung bzw. als transzendierendes Bedürfnis gefasst. REISER (vgl. 1995a, 32) charakterisiert letzteres als höchst spekulativ.

Ziel- und Sinnorientierung (Intentionalität): Unter Bezugnahme auf humanistische Wertvorstellungen wird die Fähigkeit eines Richtungsbewusstseins postuliert. Über die unmittelbare materielle Existenz hinaus werden menschliche Handlungen grundsätzlich intentional gesehen. Entweder wird dem Menschen ein angeborener Wertesinn zugeschrieben oder zwei interdependente menschliche Entwicklungstendenzen postuliert: eine gewisse Konstanz der Persönlichkeit zu erhalten und gegen Veränderungen zu schützen sowie Grenzen der eigenen Persönlichkeit zu erfassen und zu erweitern. Im Gegensatz zur Psychoanalyse, die das Unterbewusstsein als Triebfeder menschlicher Entwicklung ansieht, werden Möglichkeit und Bedeutung der Bewusstheit menschlichen Verhaltens betont.

Ganzheit: Dieses Konzept taucht mehrfach auf - (1) als Existenzmerkmal des Menschen unter Beachtung von Gefühlen, Verstand, Körper und Umfeld; (2) als Ergebnis der Gestaltpsychologie des frühen 20. Jahrhunderts, die für menschliche Wahrnehmung und

Reichmann, K. Goldstein, K. Horney, K. Koffka, W. Köhler, K. Lewin, J. Moreno, W. Reich, O. Rank, Th. Reik, M. Wertheimer (vgl. KOLLBRUNNER 1987, 44). F. Perls emigrierte zunächst nach Südafrika und kam 1946 in die USA. Lediglich A. Maslow und C. Rogers waren gebürtige Amerikaner (vgl. QUITMANN 1996, 23).

Denken ganzheitliche Informationsverarbeitung, Tendenz zur Vollständigkeit bzw. eine natürliche Tendenz zu geschlossenen Gestalten annimmt sowie (3) als wissenschaftstheoretisches Verständnis, nach dem der Forscher als Subjekt Bestandteil einer jeden wissenschaftlichen Untersuchung sei.

Als ein wesentliches Muster innerhalb der Stellungnahmen der Autoren, die zur Humanistischen Psychologie zu zählen sind, lässt sich die Ablehnung des von Freud postulierten Todestriebes identifizieren. Aus dieser Gegenbewegung heraus entsteht bspw. bei COHN (vgl. 1984, 467 ff) die Hypothese eines organismischen Werte-Sinns des Menschen. Auch bei anderen Autoren ist die Annahme einer biologisch-organisch basierten Selbstverwirklichungstendenz des Menschen zum Guten feststellbar²². REISER (1995a, 35) sieht in dieser optimistischen Sichtweise einen frühen „...Beitrag zum Paradigma der Selbstorganisation [...], das heute in der Systemtheorie seine Ausprägung findet“. Er verweist jedoch die Annahme, dass Selbstorganisation und Selbstverwirklichung den Menschen auf Grund seiner Anlagen zum Guten führten, in den Bereich der Hoffnungen und Spekulationen. Weder für einen Todestrieb noch für eine angeborene „...Liebes- und Wertefähigkeit des Menschen...“ (MATZDORF/COHN 1992, 61) lassen sich aus gegenwärtiger Sicht haltbare Evidenzen finden. JOHACH (2009b, 303) arbeitet mit Verweis auf MASLOW (1985) die sich von der Psychoanalyse abgrenzende Leistung der Humanistischen Psychologie als die „...fällige Umkehrung der Blickrichtung...“ von der Konzentration auf Defizit-Merkmale hin zu einer Wachstums-Motivation heraus. Die damit verknüpfte Ressourcenorientierung ist auf Basis einer breiten Rezeption des salutogenetischen Ansatzes (ANTONOVSKY 1997) und der Resilienzforschung (GOLDSTEIN 2006; DANIEL/WASSEL 2002) seit geraumer Zeit auch in der allgemeinen sowie Heil-, Sonder- und Förderpädagogik als Paradigma fest etabliert (vgl. HANSEN 2010, 36 ff; HEDDERICH 2006, 64 ff).

4.2.4 Philosophische Einflüsse

REISER (1983) betont die ethischen Positionen, die in den Axiomen der TZI enthalten sind. „Sie bedürfen nach meiner Auffassung keiner philosophischen Unter- oder Übermauerung“ (EBD. 254 f). Der Versuch, die Grundannahmen der TZI aus philosophischen Entwürfen heraus ableiten zu wollen, sieht der Autor als überzogen an. REISER (1983, 275) befürchtet gar: „Das System würde zerstört werden, wenn eine stringente Anbindung an eine bestimmte Philosophie oder Religion versucht würde oder eine perfektionierte Ableitung besonderer Methoden als Handlungsvorschriften“. QUITMANN (1996, 195) sieht in der TZI einen Versuch, „...philosophische Prinzipien einer humanistischen Grundhaltung in Form einer psychologischen Didaktik zur Anwendung zu bringen“. Wenn REISER (1995a, 32) anmerkt, dass „Feinheiten und Schärfen“ der Begrifflichkeit durch die Übernahme in die Psychologie untergehen und dadurch „die Philosophie kon-

²² QUITMANN (vgl. 1996, 92 ff, 103 f) weist dies insbesondere für den Gestaltpsychologen Kurt GOLDSTEIN und die sich auf ihn berufende Gestalttherapie Fritz PERLS‘ nach.

turlos“ wird, so ist mit QUITMANN (EBD.) dagegen zu halten, dass es sich innerhalb der Humanistischen Psychologie eben nicht um die direkte Übernahme eines philosophischen Entwurfes handelt, sondern um den Versuch, eine auch vom Zeitgeist geprägte philosophische Grundströmung für Psychologie und Therapie zu operationalisieren. In diesem Abschnitt sollen philosophische Prinzipien oder Grundlagen der TZI herausgearbeitet werden, ohne sie zwingend einem philosophischen Entwurf zu- oder unterzuordnen.

Mit Bezug auf STEIN (vgl. 2005, 7 ff) und KRIZ (vgl. 2007, 155 ff) lassen sich folgende philosophische und erkenntnistheoretische Wurzeln der Humanistischen Psychologie und damit auch der TZI differenzieren:

- Existenzphilosophie
- Phänomenologie
- Humanismus

Die Autoren betonen die Vielgestaltigkeit der unter diesen Begriffen subsumierten Strömungen. Die folgenden Ausführungen erheben nicht den Anspruch, die hier benannten philosophischen Ansätze vollständig zu erfassen. Bei aller Heterogenität der Sichtweisen sollen eher Gemeinsamkeiten bezüglich des Menschenbildes und der TZI-Axiomatik zugrunde liegende Muster herausgearbeitet werden.

Existenzphilosophie

Der Begriff *Existenzphilosophie* bezeichnet weniger eine „Schule“ oder „Richtung“, als eine Vielzahl von Beiträgen mit unterschiedlicher gegenseitiger Bezugnahme. Als zeitlicher Ursprung wird das 19. Jahrhundert und als Hauptphase die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts angesehen. Im Mittelpunkt der verschiedenen philosophischen Überlegungen steht das persönliche, individuelle, einmalige, subjektive Sein, die Existenz des Menschen. Objektive Dimensionen der menschlichen Existenz wie absolute Werte und feste Normen werden abgelehnt oder zumindest angezweifelt; stattdessen kann der Mensch nur aus sich selbst heraus in seiner Zeitlichkeit und Endlichkeit verstanden werden. Die Existenzphilosophie ist von daher als humanistisch zu kennzeichnen, als dass der Mensch, und kein übergeordnetes System, im Mittelpunkt der Betrachtungen steht. Neben wiederkehrenden Themen wie Freiheit, Wahl und Verantwortung wendet sich die Existenzphilosophie auch den „dunklen Seiten“ der menschlichen Existenz wie Entfremdung, Schuld, Verzweiflung und Tod zu. Als wichtige, wenn auch nicht in jedem Falle unumstrittene, Vertreter werden genannt: Soeren KIERKEGAARD, Friedrich Nietzsche, Martin BUBER, Karl JASPERS, Martin HEIDECKER, Jean-Paul SARTRE, Albert CAMUS, Gabriel MARCEL sowie Maurice MERLEAU-PONTY²³.

QUITMANN (vgl. 1996, 85 ff) vergleicht die psychologischen Grundannahmen der Humanistischen Psychologie mit den philosophischen Grundannahmen der Existenzphilo-

²³ Weitere Vertreter vgl. THURNHERR/HÜGLI 2007, 10 ff

sophie. Er benennt folgende Begriffe als zentrale Aussagen letzterer (vgl. auch THURNHERR/HÜGLI 2007; REISER 1995a, 31). Die Parallelen zu den in Abschnitt 4.3.1 referierten Axiomen der TZI und zu den in Abschnitt 4.4 dargestellten Menschenbildannahmen der Humanistischen Psychologie sind unübersehbar.

1. In-der-Welt-Sein

In-der-Welt-Sein als existenzielles Merkmal des Menschen, als Struktur seiner Lebensbewegung meint die Verbindung des Menschen mit sich selbst, mit anderen Menschen mit seiner belebten und unbelebten Umwelt. Die Existenz des Menschen ist ohne die ihn umgebende Welt nicht denkbar.

2. Angst und Freiheit

Der Mensch sieht sich der unausweichlichen Perspektive des Todes, des Ausgeliefertseins und der Leere gegenüber. Diese Erfahrung mit der eigenen Begrenztheit führt zu einem Grundempfinden der Angst. Gleichzeitig sind jedoch die Grenzen Rahmenbedingungen der Freiheit. Indem der Mensch die Angst und die eigene Begrenztheit anerkennt und sich zum Handeln entscheidet, entsteht das Empfinden, nicht ausschließlich durch die Umstände bestimmt zu sein. Da der Mensch nicht als objektive Gegebenheit, sondern als zu verwirklichende Existenz angesehen wird, ist Freiheit ebenfalls nichts Gegebenes, sondern zu wählen und zu ergreifen.

3. Wahl und Entscheidung

Das Anerkennen der Begrenztheit und die Entscheidung zur Tat bezeichnet JASPERS als „existenzielle Wahl“. Der Freiheitsbegriff beinhaltet keine Freiwilligkeit, sondern Freiheit ist gleichbedeutend mit Wählen müssen. Die Existenz beinhaltet die Aufgabe, entscheiden bzw. wählen zu müssen; der Spielraum besteht innerhalb der Entscheidungsmöglichkeiten (HEIDEGGER 2006).

4. Verantwortlichkeit

Die Existenzphilosophie lehnt alle dem Menschen übergeordnete Autorität ab. Daraus ergibt sich insbesondere bei KIERKEGAARD und HEIDEGGER die Verantwortlichkeit des einzelnen Menschen für sich selbst. Bei BUBER²⁴, JASPERS und SARTRE wird die Verantwortlichkeit vor allem aus der Perspektive von Begegnung, Kommunikation und Beziehung zu anderen Menschen gesehen. Die Verleugnung der eigenen Verantwortlichkeit oder die Übergabe an andere Menschen oder Umstände führt zur Verleugnung der eigenen Existenz. Freiheit und Verantwortung befinden sich in einem dialektischen Verhältnis: „Der absoluten Freiheit korrespondiert eine uneingeschränkte Verantwortung“ (THURNHERR/HÜGLI 2007, 269).

5. Gegenwärtigkeit

Wie bereits in Abschnitt 4.2.2 dargestellt konzentriert sich das der Psychoanalyse zugrunde liegende Denken auf die Verbindung von Gegenwärtigem und Vergangenen.

²⁴ Zur Affinität des COHN'schen Entwurfes mit der Dialog-Philosophie Martin BUBERS vgl. REISER 1995a, 40 ff.

Vergangenheit und Gegenwart sind für den Menschen konkreter erfahrbar. Das existenzialistische Denken gewichtet die Verbindung zwischen Gegenwart und Zukunft stärker. Die Gegenwart des Menschen ist bestimmt durch eine in der Zukunft liegende Intention, die auf einer Antizipation des Zukünftigen basiert. Dieser auf die Zukunft gerichtete gegenwärtige Entwurf beinhaltet die Vergangenheit als Bereich nicht mehr zu ändernder Ereignisse.

Vertreter der Humanistischen Psychologie standen der Existenzphilosophie jedoch auch kritisch gegenüber. Die negativen Aspekte des Lebens wie Angst, Schmerz und Verzweiflung sowie Nihilismus und Absurdität wurden zwar als wichtige menschliche Themen aufgenommen, jedoch deren starke Betonung insbesondere in den existenzialistischen Strömungen der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg (z.B. bei SARTRE) abgelehnt. Die Vorstellungen von *Selbstgestaltung* bis hin zur *Selbsterschaffung* wurden als Übertreibung und im Widerspruch zu biologischen Erkenntnissen betrachtet. Stattdessen wurden die Aspekte der *Selbstentdeckung* und *Selbstgestaltung* durch bewusste Entscheidungen in die therapeutischen und pädagogischen Konzepte integriert (vgl. HUTTERER 1998, 156 f). Eine direkte Bezugnahme COHNS auf die Existenzphilosophie ist nicht belegbar. COHN (vgl. 1984, 431) distanziert sich vom Pessimismus der europäischen Existenzphilosophie. In der Literatur wird eine Affinität zum „amerikanisch-lebensfrohen“ (ZITTERBARTH 2009, 48) Existenzialismus berichtet. COHN selbst nennt den amerikanischen Philosophen und Psychotherapeuten Rollo MAY (1909-1994) als entscheidend für ihre Therapieauffassung (vgl. COHN 1984, 428). Dessen Publikationen und philosophischen Bezüge verweisen jedoch alle auf die europäische Existenzphilosophie (vgl. REISER 1995a, 40).

Phänomenologie

Der Mensch, der nach existenzphilosophischem Denken offen ist für Entwicklung und Interpretation, also kein festgelegtes Wesen besitzt, bedarf im Gegensatz zu nicht menschlichen Erkenntnisobjekten eines eigenen erkenntnistheoretischen Zuganges. Als philosophische Untersuchungsmethode insbesondere bei HEIDEGGER identifiziert QUITMANN (vgl. 1996, 64 f) die Phänomenologie von Edmund HUSSERL (1859-1938). Im Mittelpunkt steht die Betrachtung eines wissenschaftlich zu untersuchenden Gegenstandes von seiner Erscheinung her. Die Welt kann nur so wahrgenommen werden, wie sie sich aus der Sicht und Erfahrung des einzelnen Menschen darstellt, nicht wie sie außerhalb des Bewusstseins existiert. Die Lebenswelt einer Person wird als Ausgangspunkt ihrer Erfahrungen anerkannt und entsprechend dieses Eigenwertes für die Person gewichtet, statt sie ausschließlich ins Objektiviert-Messbare zu überführen (vgl. KRIZ 2007, 157).

Kritiker merken die eingeschränkte Nachvollziehbarkeit und damit Prüfbarkeit des phänomenologischen Ansatzes an. Der Ansatz des Verstehens der individuellen Wahrnehmungswelt einer Person hatte dennoch entscheidenden Einfluss auf Methoden, die innerhalb der Humanistischen Psychologie entwickelt wurden, wie bspw. die klientenzen-

trierte Psychotherapie nach ROGERS. Die Weiterentwicklung der Phänomenologie HUSSERLS durch Alfred SCHÜTZ zur phänomenologischen Lebensweltanalyse stellt für die qualitative Forschung der Gegenwart eine zentrale Hintergrundtheorie dar (vgl. HITZLER/EBERLE 2007, 109 f; HEDDERICH 2003, 115 f).

Humanismus

Der Begriff des Humanismus hat eine weitreichende historische Entwicklung erfahren. Die ursprünglichen Motive des Humanismus stammen aus der *griechischen Antike*, wo der Mensch als höchster Wert in allen Lebensbereichen angesehen wird. Im *römisch-lateinischen* Verständnis werden Sprache, Bildung und Künste als das Menschliche konstituierend angesehen. Im Humanismus der *Renaissance* werden seit dem 14. Jahrhundert die freie Entscheidungsfähigkeit, Entwicklungsoffenheit und Eigenaktivität des Menschen betont. Kultivierung der Sprache (insbesondere Latein und Griechisch) und eine umfassende geistige und künstlerische Bildung sollen den Menschen zum Ideal des lernfähigen Wesens und zur Verwirklichung des Guten führen (HUTTERER 1998, KUNZMANN 2001; GARIN 1966).

Der im 18. Jahrhundert aufkommende *Neuhumanismus* griff das Bildungsmotiv wieder auf. Nachdem die Aufklärung den Menschen zum freien Gebrauch seiner Vernunft aufgerufen hatte (*sapere aude* – wage deinen Verstand zu gebrauchen) und mit dem Gedanken der Emanzipation die Unabhängigkeit von Natur und gesellschaftlichen Einschränkungen postulierte, forderten HERDER und HUMBOLDT die Eigenständigkeit und Freiheit der menschlichen Individualität (vgl. HUTTERER 1998, 100 ff). Als Ideal für eine emanzipatorische Entwicklung des Menschen wurden bürgerliche Erziehung und humanistische Bildung etabliert. Eine andere Leitidee, die insbesondere von ROUSSEAU und PESTALOZZI vertreten wurde, orientiert sich am Menschen als einer Ganzheit von Geist, Körper und Seele. Beide Akzente, der des „Rationalen“ wie der des „Holismus“ finden sich wieder in der reformpädagogischen und humanistisch psychologischen Sicht des Menschen als fähig zu Vernunft und Selbstverantwortung einerseits sowie als psycho-physische Einheit andererseits (vgl. STEIN 2005, 9).

Insbesondere der Neuhumanismus gibt einigen Anlass zur Kritik. Diese bezieht sich insbesondere auf den Anthropozentrismus, ein bürgerlich elitäres Verständnis und die Nichtbeachtung menschlicher Schattenseiten (vgl. STEIN 2005, 8; KRIZ 2007, 157; HUTTERER 1998, 107 ff).

Die in Abschnitt 4.2 dargestellten Einflüsse der TZI werden am Ende dieses Kapitels wieder aufgegriffen, um das dieser Arbeit zugrunde liegende Menschenbild in Erweiterung zu den Aussagen in Abschnitt 2.5 zu explizieren.

4.3 Systematik und Orientierungsebenen der TZI

„In der praktischen und theoretischen Entwicklung der TZI gibt es ein langjähriges Bemühen um eine sinnvolle systematische Erfassung *aller* wichtigen Elemente und deren adäquate Darstellung“ (SCHNEIDER-LANDOLF 2009a, 67, Hervorhebung i. O.). Die Suche nach *den wesentlichen Bestimmungsgrößen* und deren theoretischen wie praktischen Verknüpfungen hat über eine *bloße Aufzählung der Elemente* hinauszugehen. Eine erste Systematik legt COHN (1975) selbst vor. Als anthropologische Grundannahmen werden von ihr drei Axiome formuliert. Daraus leitet sie zwei Postulate und die Grundzüge der Methodik ab. Auf der Grundlage der theoretischen Rezeption und der jeweils praktischen Erfahrungen insbesondere in der TZI-Ausbildung und -anwendung wurden in der Folge eine Vielzahl von Systematisierungs- und Modellierungsvorschlägen unterbreitet: Haltung und Methode der TZI (ZOLLMANN, vgl. SCHNEIDER-LANDOLF 2009a, 69), TZI-Haus (MATZDORF/COHN 1983; 1993, 2007), TZI als Baum (SCHULTZE 1995, vgl. SCHNEIDER-LANDOLF 2009a, 71), Orientierungsebenen der TZI (REISER 1995a, 17), TZI-Modell für das sozialpädagogische Handeln (LOTZ, 2003, 110) (vgl. SCHNEIDER-LANDOLF 2009a, 67 ff), 3x4-Faktorenmodell (RUBNER 2008, 88 ff).

Orientierungsebenen der TZI

Aufgrund der hohen Kompatibilität mit den in der vorliegenden Arbeit vorrangig zu diskutierenden pädagogischen Fragestellungen und der Analogiebildung zu didaktischen Ebenen soll im folgenden der Strukturierungsvorschlag von REISER (1995a) genutzt werden, um eine Systematik der TZI vorzunehmen. Der Autor differenziert in drei Ebenen: die Ebene der Theorie, die Ebene der Methode und die Ebene der Techniken. Es werden Brüche zwischen diesen drei Ebenen betont, die sich aus der Negation eines normativen, deduzierenden Theorie-Praxis-Verhältnisses ergeben. Die Praxis wird gegenüber der Theorie als vorrangig postuliert. „Das Handeln hat hier eine so hohe Eigendynamik, dass es nicht mehr als Durchführung einer Konstruktion denkbar ist“ (REISER 1995a, 13). Theorien dienen nach diesem Verständnis der Analyse, Reflexion und Kritik der Praxis. Die Methode wiederum bietet Handlungsgrundsätze, die die Auswahl konkreter Vorgehensweisen (Techniken) für eine konkrete Situation anleiten. Techniken, also konkrete Vorgehensweisen, stellen für REISER situative „Einfälle“ des Pädagogen dar, die mit den Grundsätzen von Methode und Theorie vereinbar sein müssen. Die konkreten Vorgehensweisen werden durch konkrete Personen gestaltet. Damit die erhofften Wirkungen sich entfalten können, benötigen Pädagogen geeignete persönliche Qualifikationen, also Persönlichkeitsbildung.

REISER (vgl. 1995a, 15 f) nimmt eine bereits angedeutete Analogiebildung mit der Didaktik vor. Auf der Ebene didaktischer Theorien sind grundsätzliche Entscheidungen anthropologischer, ethischer, philosophischer und politischer Art verortet. Es werden Ziele und Werte gesellschaftlicher Entwicklungen diskutiert und hinterfragt. Innerhalb der Sonderpädagogik befinden sich auf dieser Ebene die in Kapitel 2 ausgeführten Paradigmata. Diese legen Prioritäten fest und determinieren die weiteren Überlegungen im

Sinne eines Standpunktes. Diese Orientierungen auf oberster Ebene sind notwendigerweise abstrakt, Antworten komplex und widersprüchlich. Auf der Ebene der Methoden hält die Didaktik Vorschläge für Planung, Ablauf und Reflexion von Lehr-Lernsituationen bereit. Diese implizieren Entscheidungshilfen bei Fragen der Auswahl und Strukturierung von Curricula, der Gestaltung von Lernprozessen Einzelner oder von Gruppen und der Rolle des Lehrers innerhalb dieser Prozesse. Damit geben sie eine allgemeine Orientierung für das Lehrerhandeln, sind allerdings in ihrem Streben nach Allgemeingültigkeit noch zu abstrakt, um die Ausgestaltung konkreter Situationen zu ermöglichen. Auf der Ebene der Techniken befinden sich konkrete Repertoireangebote mit häufig fachspezifischem Charakter oder Technologien bestimmter Arbeits- und Sozialformen, die in der Unterrichtsrealität permanent situativ angepasst werden müssen. Wenngleich diese konkreten Schritte durch methodische Modelle strukturiert und durch Theorien reflektiert werden können, ist eine rezeptartige Anwendung aufgrund der Vielgestaltigkeit konkreter Situationen obsolet. Abbildung 4.1 veranschaulicht die beschriebenen Orientierungsebenen der TZI.

Ebene der Theorie	1. Axiom a) Autonomie b) Interdependenz c) Bewusstheit 2. Axiom a) Humanität b) Leben c) Notwendigkeit bewertender Entscheidungen 3. Axiom a) Freie Entscheidung b) Realität c) Erweiterung der Grenzen	Postulate: Störungspostulat, Chairperson- Postulat a) Subjektbezug b) Realitätsbezug c) Wahrnehmung und Entscheidung
Ebene der Methode	a) Einheit b) Unterschiedlichkeit c) Vier-Faktoren-Modell und Dynamische Balance a) Innenperspektive b) Außenperspektive c) Partizipierende(r) Leiter(in)	
Ebene der Techniken	- Perspektive der Veränderung - Beachtung der Gegenseite - Ausgang von der subjektiven und konkreten Basis - Prozesssteuerung durch Thema und Struktur - Hilfsregeln - Situationsspezifische, feldspezifische und aufgabenbezogene Variationen und Techniken	

Abb. 4.1: Orientierungsebenen der TZI (in Anlehnung an REISER 1995a, 17 und SCHNEIDER-LANDOLF 2009a, 75)

4.3.1 Ebene der Theorie

COHN bezeichnet die der TZI zugrunde liegenden Wertvorstellungen als Axiome. In der Mathematik bezeichnen Axiome Grundsätze, die ohne Beweise zu akzeptieren sind (vgl. KANITZ 2009, 78). Mit dieser Formulierung drückt COHN aus, dass die drei Axiome der TZI nicht hinterfragbare Voraussetzungen und Grundsätze für die Arbeit mit diesem Konzept sind (vgl. COHN 1984, 357), da sie weder beweisbar noch widerlegbar sind. COHN setzt hier vor die wissenschaftliche Beweisführung die subjektiv notwendige Vorentscheidung. Die Tatsache, dass die Axiome nicht als objektive Realität, sondern als „...gemeinsam geteilte individuelle Entscheidungen...“ aufzufassen sind, kann mit REISER (2010, 57) als konstruktivistische Sichtweise gekennzeichnet werden. Obgleich sie keinen bestimmten Weg vorschreiben, sind die Axiome sowohl Basis als auch Zielperspektive des konkreten Handelns. Aufgrund der biografischen Erfahrungen COHNS mit den verheerenden Folgen des Nationalsozialismus (siehe Abschnitt 4.2.1) ist die axiomatische Grundlegung der TZI auch als „...Prozess des stetigen Ringens um die humane Gestaltung der Gesellschaft im jeweiligen Umfeld der Einzelnen...“ zu verstehen (KANITZ 2009, 78). Für REISER (1995a, 2006) spiegeln die Axiome COHNS Fähigkeit, in Gegensatzeinheiten zu denken wider. Dafür wird ein dialektischer Aufbau genutzt, bei dem These (a)²⁵ und Gegenthese (b) formuliert und anschließend in einer Synthese (c) als zusammengehörig bezeichnet werden (vgl. REISER 1995a, 16).

Erstes existenziell-anthropologisches Axiom

„Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit und Teil des Universums. Er ist darum gleichermaßen autonom und interdependent. Die Autonomie des Einzelnen ist umso größer, je mehr er sich seiner Interdependenz mit allen und allem bewusst wird“ (FARAU/COHN 1984, 357; Hervorhebungen i. O.)

Erstens formuliert COHN auf der Basis eines holistischen Menschenbildes die „psycho-biologische Einheit“ des Menschen. Physische, kognitive, emotionale und spirituelle sowie bewusste und unbewusste Bedürfnisse und Erfahrungen des Menschen werden als Ganzheit gesehen. Die aus Rationalität, Gefühlswelt und Körperlichkeit resultierenden Bedürfnisse sind in Lern- und Arbeitsprozessen als gleichwertig zu betrachten. Zweitens beschreibt das Axiom in Bezug auf Kultur und Gesellschaft die interdependente Beziehung von Autonomie und Interdependenz. Die menschliche Existenz wird als gleichzeitig eigenständig und zugehörig verstanden. Mit dem Bedürfnis nach Nähe und Zugehörigkeit einerseits und Individualität und Verschiedenheit andererseits benennt COHN eine, wenn nicht sogar die wesentliche anthropologische Grundkonstante der TZI (vgl. FABHAUER 2009, 80). REISER sieht in der Formulierung dieses „...ungeheuersten Widerspruch[s], den der Verstand nicht lösen kann“ (STIERLIN 1989, 37 zit. n. REISER 1995a, 18), die systemische Sichtweise vorgezeichnet (siehe Abschnitt 2.2.1). Die Lösung dieses Widerspruches und damit die Synthese der Gegensatzeinhei-

²⁵ REISER nutzt diese Kennzeichnung zur Differenzierung der Axiome (siehe Abb. 4.1).

ten liegt für COHN in der Bewusstheit oder Bewusstwerdung, einer zentralen Kategorie der Psychoanalyse und der Humanistischen Psychologie.

Der Mensch wird in der TZI als grundsätzlich entwicklungsfähig angesehen. Er trägt das Potenzial für die eigene Entfaltung unter der Beachtung der Bedürfnisse anderer in sich. Der humanistischen Tradition von Emanzipation und Mündigkeit folgend sind für die TZI Selbstständigkeit und Selbstverantwortung wichtige menschliche Entwicklungsziele. Gleichwertig, nicht die Eigenständigkeit einengend, sondern sie mitbedingend, ist jedoch auch das Eingebundensein des Menschen in soziale Kontexte. Persönliches Wachstum realisiert sich in Interaktion mit Menschen und sachlichen Themen („...je mehr er sich seiner Interdependenz mit *allen* und *allem* bewusst wird“). Nicht nur in der Beziehung zu Personen, sondern auch in der Auseinandersetzung mit Themen und Sachen realisiert sich das Menschsein. Mit dieser großen Nähe zu reformpädagogischen Ansätzen durch die Betonung der handelnden Auseinandersetzung mit Themen unterscheidet sich die TZI von der Psychoanalyse und allen anderen Ansätzen der Humanistischen Psychologie (FABBAUER 2009).

Zweites ethisches Axiom

„Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidungen. Das Humane ist wertvoll; Inhumanes ist wertbedrohend.“ (FARAU/COHN 1984, 358)

Für COHN ist es die „Unabdingbarkeit der Werte“ (MATZDORF/COHN 1992, 61), die als Motivation und Richtung fungiert, aus der heraus das 2. Axiom formuliert wurde. Sie expliziert damit innerhalb ihres Konzeptes ihre jüdisch-christliche Werteorientierung, wobei sie die Aussage des Axioms offen hält für eine religiöse oder ethische Begründung. REISER (vgl. 1995a, 19) betont die im Axiom enthaltenen *Problemformulierungen* und *Unschärfen*: Was ist Wachstum? Was ist human, was inhuman? Als Gegensatz Einheit identifiziert der Autor das „Lebendige“ und das „Humane“. Das „Lebendige“ sei nicht zwingend human, denn das Leben in der Natur sei auch gekennzeichnet vom Recht des Stärkeren und einer Ordnung des „Fressens und Gefressenwerdens“. Auch das „Humane“ einerseits als inneres Erleben des Menschen, andererseits als Attribution des zwischenmenschlichen Zusammenlebens sei kulturell determiniert und damit nichts per se Vorhandenes. Das menschliche Gewissen agiert nicht einfach aus sich heraus, sondern ist immer wieder neu zu bilden und zu entwickeln (vgl. VOGEL 2009a, 89). Die Synthese sieht REISER in der Notwendigkeit bewertender Entscheidungen.

Der Mensch hat Bedarf nach Werten und es besteht eine ständige Notwendigkeit der Entwicklung eines Wertebewusstseins (vgl. EWERT 2008, 21), darauf weist uns dieses Axiom hin. Diese Werte lassen sich nur sehr plakativ in Allgemeingültigkeit formulieren, mit der Gefahr, dass Sinn und Appell den Einzelnen nur bruchstückhaft erreichen. KLEIN (vgl. 2002, 90) interpretiert diesen Appell als Verpflichtung, sich konkret für sich

und bezogen auf den Zusammenhang, in dem sie steht, Klarheit darüber zu verschaffen, was sie als „Leben“ oder „Wachstum“ betrachtet. Der Grundsatz des 1. Axioms wirkt auch hier, indem die geforderten Werteentscheidungen von jedem für sich und in Konsens oder Abgrenzung zu anderen zu fällen sind. Die „Unschärfe“ bleibt vorhanden, denn das Axiom „...lässt das Missverständnis zu, das Lebenswerte, das heißt das Humane, ergäbe sich hinreichend aus dem Respekt vor dem natürlichen Wachstum“ (REISER 2006, 55).

Die Widersprüchlichkeit des 2. Axioms, die den *sonst so stringenten Formulierungen Cohns* (REISER 2006, 54) entgegensteht, hat zu einer Vielzahl fruchtbarer Diskussionen geführt. RÖHLING (2000) wendet sich kritisch gegen eine Idealisierung von Aggressionsfreiheit und damit gegen eine Unterdrückung von Aggressionen, die humanistisch geprägte pädagogische Konzepte zuweilen in ihrer Eigendynamik entwickeln. Auch Gewalt und Aggression gehören zum Lebendigsein und müssen nicht verdrängt werden. LOHMANN (2003) geht der Frage nach, inwieweit Menschen mit konträren Wertesystemen aufgrund unterschiedlicher kultureller Kontexte dennoch professionell zusammenarbeiten können. EWEN (2003) fragt nach einer Ethik für Führungskräfte und thematisiert einen Orientierungsbedarf bezüglich des Wertebewusstseins innerhalb der Leitung großer Unternehmen (vgl. VOGEL 2009a, 88 f).

Drittes pragmatisch-politisches Axiom

„Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen; Erweiterung dieser Grenzen ist möglich“ (FARAU/COHN 1984, 358).

Im dritten Axiom ist die Dialektik in den Gegensatzpaaren „Freiheit der Entscheidung“ und „bedingende innere und äußere Grenzen“ klar identifizierbar (REISER 2006, 55; EWERT 2008, 21). Mit der zentralen Formulierung der Freiheit des Entscheidens positioniert sich COHN in einer optimistischen Tendenz. Diese ist als positive Ableitung existentialistisch-philosophischen Denkens des 20. Jahrhunderts zu verstehen (MAY 1958). COHN präferiert die Notwendigkeit und Möglichkeit, die Richtung des eigenen Handelns selbst zu bestimmen, ohne sich auf übergeordnete Instanzen berufen zu können. Sie betont die Anerkennung des Individuums als Subjekt, das ausgestattet ist mit Gestaltungs- und Entscheidungsspielräumen (vgl. KANITZ 2009, 91). Einige neurowissenschaftliche Erkenntnisse der letzten 35 Jahre führen erneut zum Hinterfragen menschlicher Entscheidungsfreiheit (LIBET 2005; ROTH/BRUMLIK 2004; ROTH 2003; SINGER 2003) und werden auch in der sonder- bzw. heilpädagogischen Rezeption kritisch diskutiert (Speck 2009a; REISER 2006). Andere Beiträge zur Bindungsforschung oder zum „social brain“ lassen vermuten, dass menschliche Motivationssysteme sehr stark von gelingenden Beziehungen abhängen und das Bedürfnis nach sozialer Gemeinschaft noch vor dem rangiert, was gemeinhin als „Selbsterhaltungstrieb“ bezeichnet wird (TROST 2008; BAUER 2006). Da die Neurowissenschaften insbesondere in der Identifikation von Zusammenhängen noch am Anfang stehen, sind die stark widersprüchlichen Ergebnisse nebeneinander stehen zu lassen.

COHN erkennt an, dass die Entscheidungsfreiheit durch innere und äußere Grenzen eingeschränkt wird. Innere Grenzen sind bedingt durch innerpsychische Prozesse, durch die Grenzen des eigenen Körpers oder durch die Art der Lern- und Erfahrungsangebote im Verlauf des Lebens. Der Mensch unterliegt stets inneren Beschränkungen, da die Wahrnehmung des Selbst sich in Abhängigkeit von der Lebenssituation auch als inkonstant und verwirrend gestalten und die Wahrnehmung nach außen missverständlich und störungsanfällig sein kann. Äußere Grenzen beziehen sich auf das natürliche, soziale und globale Umfeld des Menschen. Über dieses Umfeld kann der Mensch ebenfalls nicht frei verfügen. Äußere Bedingungen sind zunächst erst einmal als gesetzt zu betrachten (KANITZ 2009).

Mit Bezug auf das erste Axiom postuliert COHN in der Synthese des Gegensatzpaares, dass die Erweiterung der Grenzen möglich ist. Wahrnehmung der inneren und äußeren Grenzen kann in einem weiteren Schritt immer auch Wahrnehmung des eigenen Freiraumes bedeuten. Das Ausloten des Freiraumes innerhalb existierender Grenzen und die Stärkung der eigenen Handlungsfähigkeit nehmen in der TZI-Praxis einen großen Raum ein.

Die von COHN (vgl. FARAU/COHN 1984, 358) betonte untrennbare Verbindung der drei Axiome miteinander gipfelt in den jeweils angebotenen Erkenntnisinhalten der *Bewusstwerdung* (1. Axiom), der *Notwendigkeit von persönlichen Werteentscheidungen* (2. Axiom) und der *Erweiterung innerer und äußerer Grenzen* (3. Axiom) (REISER 2006). Auf der Grundlage humanistischer Werte erscheint es möglich, Freiraum und Fähigkeiten des Einzelnen bewusst wahrzunehmen, zu erweitern und in Anerkennung der eigenen Verbundenheit auch gestaltenden Einfluss auf das Umfeld zu nehmen (KANITZ 2009).

4.3.2 Ebene der Methoden

Zur Operationalisierung der Axiome formuliert COHN zwei Appelle, die sie *existenzielle Postulate* nennt. Mit REISER (1995a, 21) sind sie intentional „...als oberste Lehrziele des Systems...“ und funktional als die einzelnen Ebenen miteinander verknüpfend anzusehen. FUNKE (1984, 295) sieht die Postulate als „antizipierte Idealisierungen“ von Kommunikation und unterstreicht damit deren lehrziel- bzw. leitbildhaften Charakter. COHN (vgl. 1975, 120 ff; 1984, 358 ff) platziert die Postulate in ihren Darstellungen nach den Axiomen und vor den methodischen Ausführungen. Von daher sind sie als Konkretisierungen der Axiomatik verstehbar, die handlungsleitende Methodik und situationsspezifische Techniken leitbildartig durchziehen. In Abbildung 4.1 sind die Axiome dem Ebenenschema parallel beigeordnet.

Das erste Postulat „Sei die Chaiperson deiner selbst“ betont die *bewusste Entscheidung in relativer Freiheit*. Das zweite Postulat „Störungen haben Vorrang“ setzt den Akzent auf die *Berücksichtigung innerer und äußerer Widerstände* (Lotz 1995). Die Postulate

stellen „...wieder These und Gegenthese einer Gegensatzeinheit dar...“ REISER 1995a, 22). Die Synthese besteht in ihrem Zusammenhang, in der persönlich und gesellschaftlich verantworteten Bewusstwerdung des Innen und des Außen (vgl. COHN 1994, 86).

Chairpersonpostulat

Das dialektische Grundverständnis der Axiome wird im Chairpersonpostulat wie folgt konkretisiert:

„Sei dein eigener Chairman, der Chairman deiner selbst. Das bedeutet: a) Sei dir deiner inneren Gegebenheiten und deiner Umwelt bewusst. b) Nimm jede Situation als Angebot für deine Entscheidungen. Nimm und gib, wie du es verantwortlich für dich selbst und andere willst“ (COHN 1975, 120 f).

Der Begriff *Chairman* stammt aus dem amerikanischen Sprachgebrauch: Der Chairman übernimmt die Verantwortung für die Leitung eines Gremiums oder einer Sitzung. Er wacht über die Tagesordnung und die Einhaltung anderer geltender Regeln. Es ist seine Aufgabe, mit viel Geschick aus unterschiedlichen Tendenzen, Interessen und Strömungen einen Konsens zu bilden. Der Begriff wurde von COHN 1968 erstmals schriftlich erwähnt und später in Beachtung des sich verändernden Geschlechterbewusstseins in *Chairperson* abgewandelt. Unterschiedliche Übersetzungsversuche in „eigene Leitperson“, „Selbstleitung“ oder „Vorsitzender der inneren Gruppe“ werden teilweise synonym gebraucht, konnten sich jedoch nicht durchsetzen (vgl. RÖHLING 2009, 95). Innerhalb der Kommunikationspsychologie interpretiert SCHULZ VON THUN (1998) die Identität des Menschen gruppendynamisch und begründet diesen Vorschlag mit der Pluralitätsentwicklung der postmodernen Gesellschaft. Für die Leitung des *Inneren Teams* schlägt er unter ausdrücklicher Bezugnahme auf das von COHN vorgeschlagene Modell den Begriff *Oberhaupt* vor (EBD. 67).

„Sei dir deiner inneren Gegebenheiten und deiner Umwelt bewusst.“ (Cohn 1984, 359). Hier steht zunächst die Aufforderung, seine eigenen Bedürfnisse, körperlichen Empfindungen, Gefühle und Grundstimmungen, Ängste, Fantasien und Wünsche wahrzunehmen (*intrapersonelle Dimension* bei RÖHLING 2009, 96). Die TZI betrachtet den Menschen als ganzheitlich (erstes Axiom – psychobiologische Einheit). Ausdruck dieser Ganzheitlichkeit ist die Chairperson, für die nicht nur kognitive Selbstbefunde entscheidend sind, sondern die Wahrnehmung der ganzen Person in ihrer emotionalen, sozialen, biografischen, spirituellen, sexuellen [...] Mehrdimensionalität. Diese Vielfalt an inneren Bestimmtheiten kann und soll auch widersprüchlich sein. Aufgabe der Chairperson ist es, das Innenleben wahrzunehmen, durch das Setzen von Prioritäten zu koordinieren und damit zunehmend angemessener handlungsfähig zu werden, in Kongruenz zur inneren und äußeren Realität. Je besser es gelingt, eine Vielzahl innerer Stimmen zu beachten, umso authentischer ist die getroffene Entscheidung (vgl. RÖHLING 2009, 96). Aus der politischen Perspektive geht es COHN um das reflektierte Abwägen von Möchten, Sollen und Müssen, das der Persönlichkeit zu mehr Eigenständigkeit verhilft und die Gefahr einer äußeren Manipulation reduziert. Auf der Grundlage eines humanistischen

Menschenbildes kommen in diesem Teil des Postulats Wissen und Hoffnung über die Entwicklungsfähigkeit des Menschen und das Zutrauen in dessen Fähigkeit, mehr und mehr Verantwortung für sich zu übernehmen, zum Ausdruck (LANGMAACK 2001).

Eine verkürzende Rezeption des Chairperson-Postulates könnte zu der Vermutung führen, es würden Egoismus und Unverbindlichkeit nach außen gefordert. Die sozialen Fähigkeiten und Notwendigkeiten der Chairperson sind jedoch ganz im Gegenteil auf Kontakt und Kommunikation geradezu angewiesen. Diese *interpersonale Dimension* führt zur respektvollen Wahrnehmung der sozialen Umgebung. Das Ziel, den Freiheitsraum der eigenen Entscheidungen zu vergrößern, impliziert die Wahrnehmung und Beachtung der anderen (sich entwickelnden) Chairpersons. Für eine Gruppenleitung, die sich am Konzept der TZI orientiert, bedeutet dies, die Gruppenmitglieder so gut wie möglich in die Lage zu versetzen, Selbstverantwortung und Selbstleitung wahrzunehmen und zu entwickeln. Durch die modellhafte Teilnahme der Leitung an Gruppenprozessen (partizipierende Leitung) soll diese Entwicklung unterstützt werden (vgl. RÖHLING 2009, 97).

Mit dem Bezug auf das existenziell-anthropologische Axiom impliziert das Chairpersonpostulat die Balance zwischen Autonomie und Interdependenz. Die menschliche Existenz ist von Anbeginn bestimmt vom Streben nach Selbstbehauptung (in der Terminologie systemisch-konstruktivistischer Ansätze: Systeme sind operativ geschlossen, d.h., sie steuern und entwickeln sich nach eigenen, internen Regeln; HUSCHKE-RHEIN 1998, REISER 1995a). Gleichzeitig ist menschliches Verhalten darauf ausgerichtet, sich auf andere Menschen zu beziehen, in Kontakt zu ihnen zu treten (systemisch-konstruktivistisch: Systeme sind operational geschlossen, aber energetisch offen, d. h., sie sind ihrer Umwelt gegenüber für die Aufnahme von Information und Energie offen, die Maßstäbe für die Verarbeitung setzen sie selbst.) Diese dialektische Beziehung beschreibt die menschliche Existenz als gleichzeitig eigenständig und zugehörig. „*Dies Ansprechen meiner selbst und des anderen durch das Chairpersonpostulat ist die schlechthin zentrale pädagogische, therapeutische und politische Intervention der TZI*“ (FARAU/COHN 1984, 67; Hervorhebung J. T.). Das Postulat macht aufmerksam, es fordert auf, es interveniert. Damit hat es u.a. pädagogische Relevanz, jedoch nicht aus der Position des Schon-Wissenden (vgl. MATZDORF/COHN 1992, 67), eine Rolle, die Pädagogen traditionell zugeschrieben wird. Auch an pädagogisch und/oder therapeutisch Tätige geht die Aufforderung in gleichem Maße, die eigene Chairperson zu entdecken, zu entwickeln und zu leben. Die Gruppenleitung ist so auszurichten, dass die Gruppenmitglieder zunehmend die Eigenverantwortung für sich übernehmen. Insofern entspricht das Postulat einem modernen pädagogischen Selbstverständnis vom Lern- bzw. Lebensbegleiter.

Reifung, Entwicklungsstand und Fähigkeiten des anderen sind dabei sehr genau zu beachten. Das Chairpersonpostulat ist nicht als Dogma, sondern eher als *Grundmuster* (MATZDORF/COHN 1992, 67) zu verstehen. Jeder Mensch besitzt als autonomes (auto-

poietisches) System die Möglichkeit, sich selbst zu leiten. Gleichzeitig muss die Fähigkeit, die Chairperson in sich wahrzunehmen und nach außen hin zu zeigen und zu vertreten, erlernt, geübt und entwickelt werden. Es gibt äußere und innere Beschränkungen der Chairperson. Zu den äußeren Beschränkungen zählen undemokratische Strukturen, autoritäre Machtausübung und egoistische Tendenzen in unserer Gesellschaft. Derartige Umfeldbedingungen bilden den sozialen Kontext auch für Behinderungen. Die Chairperson unterliegt inneren Beschränkungen, dort wo die Wahrnehmung nach innen und die Wahrgebung nach außen verändert, in der Entwicklung oder geschwächt sind, etwa bei kleinen Kindern, alten oder kranken Menschen. Auch Menschen mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen können aufgrund ihrer motorischen, sensorischen, kognitiven, emotionalen oder sozialen Entwicklungsbedingungen in ihrer Selbstbestimmung eingeschränkt sein. Zu beachten ist, dass bei veränderten Kommunikationsmöglichkeiten die Signale der Chairperson nicht immer leicht zu interpretieren sind. Beim Behinderungsbegriff, der an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden soll, wird deutlich, dass innere und äußere Beschränkungen der Chairperson interdependent verknüpft sind (TSCHEKE 2007).

RÖHLING (2009, 99 f) weist auf weitere mögliche Beschränkungen der Selbstleitung aus der Innen- und Außenperspektive hin und formuliert ein existenzielles Dilemma: „Wenn der Mensch immer in der Verantwortung ist [seine eigene Chairperson zu sein; J. T.], trägt er eine kaum auszuhaltende Last; gibt er immer Verantwortung ab, verfehlt er wesentliche Aspekte des Menschseins“. Die Frage „Muss ich immer Chairperson sein...?“ (EBD.) weist auf mögliche Bedürfnisse des Menschen aus der Innenperspektive hin, die Selbstverantwortung vorübergehend abzugeben. Die von WIECZOREK (2007) in die förderpädagogische Diskussion eingebrachte Frage nach möglichen Grenzen kindlicher Selbstregulation aus der Außenperspektive mündet in der Formulierung der *fremdbestimmten Selbstbestimmung*. Bei der Unterstützung der Chairperson ist sorgfältig zwischen beeinflussbaren und nicht beeinflussbaren Faktoren zu unterscheiden. „Nur wenn ein Kind sicher sein kann, Hilfe zu erhalten, wird es sich zutrauen, etwas selbst zu versuchen, im Vertrauen darauf, Unterstützung zu erhalten, wenn eigenständige Versuche nicht gelingen“ (EBD. 77). COHN weist mit einer drastischen Formulierung auf die Angemessenheit pädagogisch-therapeutischer Unterstützung hin: „Zuwenig geben ist Diebstahl, zuviel geben ist Mord“ (Farau/Cohn 1984, 285).

Störungspostulat

Dieses Postulat verstärkt den Blick auf die innere und äußere Realität und fordert zu ihrer Wahrnehmung und Anerkennung auf:

„Störungen und Betroffenheiten haben Vorrang, ob Direktiven gegeben werden oder nicht. Störungen fragen nicht nach Erlaubnis, sie sind da: als Schmerz, als Angst, als Zerstreuung; die Frage ist nur, wie man sie bewältigt. *Antipathien und Verstörtheiten können den einzelnen versteinern und die Gruppe unterminieren; unausgesprochen und unterdrückt bestimmen sie Vorgänge in Schulklassen, in Vorständen, in Regierungen. [...] Entscheidungen entstehen dann nicht auf der Basis von realen Überle-*

gungen, sondern unterliegen der Diktatur der Störungen...“ (COHN 1975, 122; Hervorhebung i. O.).

So wie das Chairperson-Sein als die Ich-Funktion schlechthin zu betrachten ist (vgl. RÖHLING 2009, 99), sind Störungen anzuerkennende Bestandteile von Personen, Gruppen und Prozessen, nicht Hindernisse, die beseitigt werden müssen, sondern Lern- und Entwicklungschancen. Sie sind für COHN reale Zustände, die zunächst den bewussten Absichten und Aufgaben einer Gruppe entgegenzustehen scheinen. Lern- und Arbeitsprozesse geraten ins Stocken, nicht nur auf Grund der Störungen selbst, sondern wegen ihrer Unterdrückung. COHN entwickelt die Störungspriorität ausgehend vom psychoanalytischen *Widerstandsbegriff* und dem Behandlungsgrundsatz „Widerstand vor Inhalt“ (EWERT 2008, 23). Während in der klassischen Psychoanalyse verdrängte Schuldgefühle und Bedürfnisse als Angst erzeugend verstanden werden und sich als unbewusste Gegenwehr in Form von Widerstand äußern (vgl. HOFFMANN 2009, 102), impliziert der Störungsbegriff der TZI „...alle inneren emotionalen Vorgänge und äußeren Gegebenheiten, die zur Zuwendung zum Thema oder der Aufgabe querliegen“ (MATZDORF/COHN 1992, 69). Neben innerer Abwehr können auch Ereignisse des sozialen, politischen und ökologischen Umfeldes zu Störungen werden. Bearbeitung von und Umgang mit Störungen liegen nicht in Verleugnung und Abwehr, sondern ein erster Schritt zu einer angemessenen Lösung kann zunächst in der Bewusstwerdung der Situation bestehen (EWERT 2008, 23).

HOFFMANN (2005) verweist aus lerntheoretischer Perspektive auf Momente der Unentschiedenheit, die angesichts ungewohnter, neuer oder fremder Angebote entstehen können. Mit Bezug zu BERGEESTS (2002) Konzept der *Balance von Stabilität und Instabilität* sind Situationen des Gestörtseins auch als *Instabilität* begreifbar, die einerseits Angst, Unlust, Erstarrung und Rückzug erzeugen, andererseits aber auch zu Neugier, Kreativität und Fantasie führen können. Solche Momente sind durch eine Veränderung der *Dynamik von Stabilität und Instabilität* (EBD. 9) angemessen zu begleiten, denn in der Perturbation entscheidet sich, ob Neues abgewehrt wird oder zu einer Veränderung kortikaler Strukturen führt. „Es entsteht so ein Augenblick des kreativen Chaos, der die Chance zur Bahnung des Neuen und größten Möglichkeitsgewinns für alle Beteiligten in sich birgt“ (RUBNER 1992, 69).

RUBNER (1992) greift die vielfältige Diskussion um das Störungspostulat und dessen Wirkungsmechanismen und Beachtungsmöglichkeiten im Gruppengeschehen auf. Es wird bestätigt, dass Störungen nicht als Ablenkung vom, sondern als Beitrag zum zu bearbeitenden Thema einer Gruppe zu sehen sind. Störungen sind aus dieser Perspektive vorrangig zu erkennen und zu verstehen und nicht zwingend vorrangig zu bearbeiten. Pathologische Störungen bedürfen therapeutischer Angebote über den pädagogischen Kontext der TZI hinaus.

KROEGER (vgl. 2010, 12 ff) schlägt vor, Störungen wertfrei als von der Leitung zunächst nicht intendierte Beiträge anderer Gruppenteilnehmer zu begreifen und damit deren Anliegen von vornherein im Sinne von Vielfalt und Lebendigkeit anzuerkennen. Dabei ist das Störungspostulat nicht als Regel oder gar Gesetz zu begreifen, sondern als Aufmerksamkeitshilfe bei der Entscheidung, was für Gruppenprozess und Themenbearbeitung hilfreich, nötig und zumutbar sei. Dazu gehöre auch, *destruktive und erkennbar missbräuchliche Störungen* zu begrenzen. „Wo die Grenze [...] zu ziehen ist, muss geübt werden. Niemand wird aus diesen Versuchen ohne Irrtum, Fehlwahrnehmung und erst allmählich geübter Intuition hervorgehen“ (EBD. 13). Manchmal sei es hilfreich, Störungen lediglich mitzuteilen, ohne weitere Bearbeitung oder Diskussion. Dieses bloße Mitteilen genüge häufig, um das innere Gleichgewicht der betreffenden Person wieder herzustellen und ihr zu ermöglichen, sich dem Arbeitsprozess wieder zuzuwenden.

PALMOWSKI (vgl. 2010, 24 ff) betrachtet Störungen vor dem Hintergrund einer konstruktivistischen Sichtweise. Er begründet die negative Konnotation des Störungsbegriffes mit menschlichen Wahrnehmungsmustern. Menschliche Wahrnehmung beruhe auf Erfahrungen und diesen Mustern entsprechenden Erwartungen. Diese Reduktion sei notwendig und sinnvoll, auch um Unsicherheiten und Ängste angesichts der Komplexität der Wirklichkeit zu vermeiden. Der Autor subsumiert Störungen zu dieser verdrängten Komplexität. Eine explizite Entscheidung zur *Neugier auf Neues* würde dazu beitragen, implizite Wahrnehmungsmuster zu erweitern. Diese Neugier bezieht sich auch auf Störungen in Gruppenprozessen. Störungen als Vielfalt zu betrachten, führe dazu, Handlungsmöglichkeiten zu erweitern.

Der Störungsbegriff der TZI postuliert keine vom Subjekt unabhängige Realität, denn basierend auf der radikal subjektiven Sichtweise des Existenzialismus sind Situationen (u.a. auch Störungen) real, wenn sie von den Beteiligten als solche anerkannt werden (vgl. HOFFMANN 2009, 104). Von daher ist auch das Störungspostulat kompatibel mit einer konstruktivistischen Perspektive.

Vier-Faktoren-Modell

TZI als Methode ermöglicht es, Situationen lebendigen Lernens zu gestalten, in denen Menschen zu pädagogischen, organisatorischen, wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Zwecken zusammenkommen (vgl. COHN 1989, 26). Das methodische Modell der TZI, das einerseits dazu geeignet ist, Situationen zu analysieren, andererseits als Planungsinstrument dazu beiträgt, Handlungsstrategien zu entwerfen, ist das Vier-Faktoren-Modell. Als Dreieck in der Kugel symbolisiert es stärker die räumliche und zeitliche Determinierung durch den *Globe*. Als Dreieck im Kreis erleichtert es die zweidimensionale Vermittlung auf Papier und Tafel und ist spätestens seit Gründung des Ruth-Cohn-Institutes im Jahre 2002 zum Logo der TZI geworden.

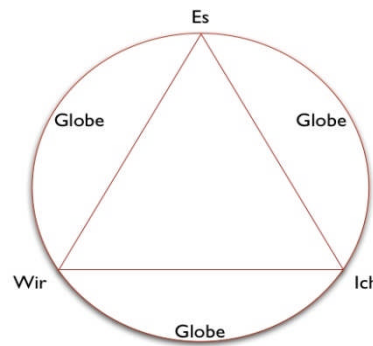


Abb. 4.2: Das Vier-Faktoren-Modell

Lern- und Arbeitsprozesse in Gruppen von den vier Faktoren *Ich*, *Wir*, *Es* und *Globe* beeinflusst. Diese werden als gleich wichtig angesehen: „Die Gleichgewichtshypothese ist das wesentliche Arbeitsprinzip der TZI, das besagt, dass die interaktionelle Gruppe nicht nur themenzentriert arbeitet, sondern in gleicher Weise personen-, gruppen-, themen- und globezentriert. Ich bin so wichtig wie du und wie wir, wir sind so wichtig wie unsere Aufgabe und dabei abhängig von der ebenso wichtigen näheren und fernerer Umgebung der Welt“ (MATZDORF/COHN 1992, 74). Von zentraler Bedeutung dabei ist die Denkfigur der Dynamischen Balance. Die vier Faktoren wirken in Gruppen nicht gleichzeitig und müssen deshalb in einer Arbeitseinheit nicht in gleichen Anteilen vorkommen. Das Prinzip der Dynamischen Balance steht sowohl für das Beachten und Herstellen eines Gleichgewichtes der vier Faktoren als auch für den bewussten Perspektivenwechsel (vgl. REISER 1995a, 25).

Ich

Der Faktor *Ich* steht für jede einzelne Person und ihre Bezüge. Im Sinne der Ganzheitlichkeit sind darunter sowohl die eigene Körperlichkeit, entsprechende (propriozeptive) Wahrnehmungen, Emotionen, Fantasien und Kognitionen, die auf das Selbst gerichtet sind, zu verstehen, als auch (exterozeptive) Wahrnehmungen, Gefühle und Kognitionen, die sich auf andere Menschen und das Umfeld beziehen. Sowohl der Mensch als Ganzes als auch in seinem situativ wandelbaren Facettenreichtum sind von Interesse. Mit den Postulaten fordert COHN auf, die Bewusstheit für die eigene Vielfalt innerer Strömungen und Motivationen zu erweitern, denn so erweitert sich auch das Verständnis für die innere Vielfalt des Anderen (vgl. COHN 1984, 354). Innerhalb von Gruppen, die bspw. im Kontext von Lehr-Lernprozessen an einem bestimmten Thema arbeiten, bezieht sich das *Ich* sowohl auf die einzelnen Gruppenmitglieder als auch auf die Leitung resp. Lehrperson.

LOTZ (vgl. 2009, 116 ff) bietet drei *anthropologisch-philosophische* Sichtweisen auf das *Ich*. Erstens: Das seiner selbst bewusste *Ich*, das sich von allen anderen Individuen und Dingen unterscheidet und seine ureigensten und damit subjektiven Wahrnehmungen, Gedanken, Gefühle usw. hat und gleichzeitig aber auch allen anderen Menschen ein solches *Ich*-Bewusstsein zuschreibt. Dieses *Ich* hat trotz der unterschiedlichen Zustände

und Gefühle, in denen es sich selbst erlebt, eine konsistente Vorstellung, ein Bewusstsein seiner selbst, das eine gewisse Distanz zum unmittelbar Erlebten ermöglicht und erfordert.

Zweitens: Personsein und Personwerden entwickeln sich nicht nur aus sich selbst heraus (Autonomie), sondern sie ereignen sich in sozialen Bezügen. Die soziale Grundlage der Ich-Entwicklung liegt in der Anerkennung des Selbst durch andere Personen (Interdependenz). Schließlich verwirklicht sich der Mensch in einem dritten Verhältnis in existenzieller Bezugnahme zu den ihn umgebenden Dingen und Geschehnissen (Es, Globe). Drittens: LOTZ postuliert das Gebundensein eines humanistischen Menschenbildes an drei Grundsätze. *Gleichheit* bedingt die Anerkennung der Selbstverfügung nicht nur für sich selbst, sondern auch für den Anderen. *Freiheit* der eigenen Entwicklung besteht in der Anforderung, das eigene Leben innerhalb bestimmbarer Spielräume leben zu müssen. Die eigene Lebenspraxis ist dabei jedoch durch das aktive Erproben von „Traditionszusammenhängen und aktuellen Möglichkeiten“ (LOTZ 2009, 118) determiniert („Freiheit in Bedingtheit“ COHN 1975, 120). Die *Verantwortlichkeit* des Menschen entsteht durch dessen bedingte und begrenzte Freiheit, durch den Entscheidungszwang innerhalb der Grenzen des Möglichen. Diese Verantwortlichkeit bezieht sich wiederum auf sich selbst, die anderen Personen und die den Menschen umgebende Welt (Es, Globe).

LOTZ (vgl. 2009, 119) merkt kritisch an, dass das Ich aus erkenntnistheoretischer Sicht das Innen und das Außen immer auch konstruiere. Aus psychologischer und neurowissenschaftlicher Sicht gebe es Zweifel an einer freien Entscheidungsfähigkeit und damit am für die gesamte Humanistische Psychologie zentralen Konstrukt der Bewusstheit.

Wir

Dieser Faktor steht für die Gruppe mit ihrer Dynamik und den sich in ihr abspielenden Prozessen von Sympathien, Vertrauen, Rivalitäten und Konflikten. COHN (vgl. 1984, 354) definiert das Wir in einem engeren Sinne als eine Anzahl von Menschen, die gleichzeitig an einem bestimmten Ort aufeinander und auf ein gemeinsames Thema bezogen arbeitet. Im weiteren Sinne bezeichnet sie das Wir in Abgrenzung zur psychobiologischen Einheit des Ich als Gestalt, die durch die Interaktion der einzelnen Gruppenmitglieder entsteht und damit über deren bloße Summierung hinausgeht. Aus sozialpsychologischer Sicht ist das Wir durch Interaktionen, Kommunikationen, die Qualität der interpersonalen Beziehungen sowie die Dynamik der Gruppe als Ganzes beschreibbar.

Der Wir-Begriff geht wie das gesamte Konzept der TZI aus unterschiedlichen Wurzeln hervor und grenzt sich ebenso in Teilbereichen davon ab. Bezüglich der Erlebensebene wählt COHN im Gegensatz zur sozialpsychologischen und soziologischen Erforschung gruppenspezifischer Prozesse (in den 1960er Jahren) eine phänomenologische Sichtweise. Nicht die distanzierte Sichtweise eines wissenschaftlichen Beobachters ist in diesem Verständnis von Interesse, sondern die subjektive Perspektive der in einen

Gruppenprozess involvierten Personen mit selektiven, bewussten und unbewussten Wahrnehmungen. Die TZI teilt das große Interesse an gruppendynamischen Prozessen und daraus resultierenden persönlichen Wachstumschancen mit anderen Ansätzen der Humanistischen Psychologie. Die Orientierung an aufgabenbezogener Gruppenarbeit und die damit einhergehende Verknüpfung von Person, Gruppe und Sachinhalt unterscheidet die TZI von reinen Selbsterfahrungs- und Therapiegruppenmodellen (vgl. SCHNEIDER-LANDOLF 2009b, 122).

Aus der psychoanalytischen Verortung der TZI erwächst die Thematisierung früher Beziehungserfahrungen der Gruppenteilnehmer als Phänomen der Übertragung. Die Intensität der (einmal zugelassenen) Gefühle einzelner Gruppenteilnehmer zu anderen oder zu den Leitungspersonen lässt sich häufig aus dem aktuellen Gruppengeschehen nicht erklären. „Das frühe Erleben von Geborgenheit und Entbehrung, von Sicherheit und Angst beeinflusst die Wahrnehmung und das Gestalten der aktuellen Beziehungen im Wir: Gefühle und Handlungsmuster von damals werden unbewusst in der Gruppe übertragen auf jetzt anwesende Personen. Die ersten Beziehungserfahrungen mit den Eltern wirken auf das Erleben der Leitungsperson, die erlebten Geschwisterbeziehungen beeinflussen das Erleben der anderen Gruppenmitglieder“ (SCHNEIDER-LANDOLF 2009b, 123). Der erste wichtige Unterschied zur Psychoanalyse besteht in der Ausweitung des Übertragungsphänomens auf das gesamte Gruppengeschehen. Als zweites Unterscheidungsmerkmal ist der Umgang mit Übertragungen anzusehen. Während in der Psychoanalyse die Übertragungssymptome vom Therapeuten verstärkt werden, werden in der TZI Übertragungen frühzeitig bewusst gemacht und eine reifere Beziehung im Hier und Jetzt angestrebt. Das Verhaltensrepertoire der Leitungspersonen und in zunehmendem Maße auch der Gruppenmitglieder entspricht im Wesentlichen den für die Humanistische Psychologie charakteristischen Angeboten.

Die Wichtigkeit, die dem Wir im TZI-Modell zugeschrieben wird, korrespondiert mit Erkenntnissen der Kommunikationspsychologie (WATZLAWIK ET AL. 1969; SCHULZ VON THUN 1981) und der Übernahme in konstruktivistisch orientierte Didaktiken (REICH 2008; HANSEN 2010). In der menschlichen Kommunikation grundsätzlich und insbesondere innerhalb von Lehr-Lernsituationen ist zwischen dem Beziehungs- und dem Inhaltsaspekt zu unterscheiden (siehe Kapitel 3). Über das Kommunizieren von Sachverhalten (Es) werden immer auch Beziehungen (Wir) gestaltet bzw. ist das Erfassen von Sachverhalten in Gruppen stets von Beziehungen abhängig und kann durch diese erleichtert oder erschwert werden. Der leicht missverständliche, weil in der Regel nonverbale Anteil des Beziehungsaspektes wird in der TZI bewusst expliziert und ist somit Lernfeld innerhalb des Gruppengeschehens. Der Gruppenprozess wird insbesondere durch Themenformulierungen und Strukturen bewusst gesteuert mit den Zielen Kooperation, gegenseitige Wertschätzung, Respektieren von Heterogenität und Kontakt zwischen allen Beteiligten. Auf diesem Weg sind Störungen unbedingt zu beachten, nicht zu unterdrücken und bezüglich ihres Potenzials für das Gruppengeschehen zu nut-

zen, auch wenn sie mit Blick auf das Sachthema den Lernprozess zunächst aufzuhalten scheinen. (vgl. SCHNEIDER-LANDOLF 2009b, 126).

Es

Mit diesem Faktor werden in der TZI Inhalte, Sachverhalte, Lern- bzw. Lehrstoff (Curricula) bezeichnet. Für COHN (vgl. 1984, 355) stellt das Es einen Teilaspekt der Welt und damit einen Ausschnitt des Globe dar. Deren gemeinsame Bearbeitung ist im Sinne der TZI der Grund, weshalb sich eine Anzahl von Menschen in einer Arbeits- oder Lerngruppe trifft. EWERT (vgl. 2008, 22) verweist deutlich auf den Unterschied zwischen dem Es der TZI im Sinne eines Sachinhaltes, der von Gruppen gemeinsam bearbeitet wird, und dem Es in der Psychoanalyse FREUDS, das die unbewussten und triebhaften Anteile der menschlichen Psyche bezeichnet. Zu betonen ist die Differenzierung zwischen dem Es als Sachinhalt und dem Thema, das in der TZI als wichtigstes Technischelement genutzt wird, um eine Dynamische Balance zwischen den vier Faktoren zu realisieren.

Menschen setzen sich, nach dem Verständnis der TZI, nicht nur zueinander in Beziehung, sondern auch zu Sachinhalten, die es zu bearbeiten oder zu klären gilt. KROEGER (vgl. 1992, 111 f) sieht in der Fähigkeit bzw. Notwendigkeit des Menschen, sich mit Sachen, mit Aufgaben zu beschäftigen ein wesentliches Element und Bedingung des Reichtums der Menschlichkeit. Mit dieser gleichberechtigten Gewichtung sachbezogenen Arbeitens verdeutlichen einige Vertreter stets auch ein Alleinstellungsmerkmal der TZI (EMME/SPIELMANN 2009). Menschen, die gemeinsam an einem Inhalt arbeiten, entwickeln in dieser Auseinandersetzung sowohl ein soziales Miteinander als auch eine Entfaltung der einzelnen Persönlichkeit. In diesem Sinne wird der Mensch ganz Mensch und mehrere Personen werden zu einer Gruppe, weil und wenn sie sich gemeinsam einer inhaltlichen Arbeit zuwenden. Wenn „...die Aufgabe von allen Ichs als eigenes Anliegen und in Bezogenheit aufeinander gewollt und getragen wird, besteht eine optimale Arbeitssituation“ (COHN 1984, 355).

COHN (EBD.) verknüpft das Es untrennbarer mit der axiomatischen Grundlegung der TZI, indem sie betont, dass die Konstruktivität eines Sachthemas durch *Realitäts- und Wertebestimmung* zu prüfen sei. Auf der Basis ihrer eigenen Biografie und unter Verweis auf Beispiele aus Militär und Industrie betont sie, dass „Gruppensolidarität und Arbeitsfähigkeit [unter bestimmten Umständen; J. T.] lebensschädlich sein“ können. In den 1970er Jahren führte eine dogmatisierende Rezeption zu einer erschwerten Thematisierung von Fragestellungen aus der Wirtschaft. Auf der Basis einer breiteren Wertediskussion werden seit den 1980er Jahren auch wirtschaftliche Fragestellungen in TZI-Kontexten aufgegriffen (EMME/SPIELMANN 2009).

EMME/SPIELMANN (EBD. 132) übertragen die von LANGMAACK (2001, 53 ff) vorgeschlagene Metapher des Eisberges und unternehmen einen Strukturierungsversuch des Es. Der sichtbare Teil eines Eisberges beträgt ca. ein Siebtel, der wesentlich größere

Teil bleibt zunächst im Verborgenen. Oberhalb der Wasseroberfläche verorten die Autoren die kognitiven Bedeutungen, die sachlogischen Zusammenhänge und benennen weitere Synonyme wie Arbeitsgegenstand, Lehr-Lernstoff, Sachanliegen oder Fakten. Unterhalb der Wasseroberfläche erfährt das Es starke emotionale Konnotationen und ist eher mit den Synonymen Interesse, Anliegen, Herausforderung oder Problem beschreibbar. In noch tieferen Regionen begegnet man den Es-Dimensionen der *unausgesprochenen Gemeinsamkeiten, Tabus, Hoffnungen und Lust an Erfolg und Anerkennung*. Diese mit dem Ich und dem Wir verknüpften (psychologischen und psychosozialen) Anteile des Es können sowohl Energiequellen als auch Energiesperren sein und erfahren in unterrichtlichen Lehr-Lernprozessen häufig zu wenig Beachtung. Unterrichtsintmanente Förderung zu realisieren heißt vor allem, die Bezüge eines Unterrichtsthemas für den Einzelnen und für die Gruppe herauszuarbeiten bzw. den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu geben, subjektive und interaktive Bezüge zu den Sachinhalten herzustellen.

Bezüglich der Gestaltungsmöglichkeiten des Es differenzieren EMME/SPIELMANN (vgl. 2009, 132 f) folgende vier Möglichkeiten:

a) Vorgegebener Sachverhalt

Unterrichtsinhalte in schulischen Kontexten sind häufig durch Curricula vorgegeben. Besprechungen können vorgegebene Tagungsordnungspunkte beinhalten. Bei sog. Muss-Gruppen basieren sowohl Inhalte als auch Gruppenzusammensetzung nicht auf Freiwilligkeit. Dieser Umstand kann Auswirkungen auf die Motivation der Gruppe oder Einzelner haben. Die beschriebenen Vorgaben des Globe reglementieren das Zeitmanagement, beinhalten jedoch stets auch Spielräume.

b) Freiwilligkeit

Eine Gruppe arbeitet in freiwilliger Zusammensetzung an einem selbst gewählten Sachinhalt. Derartige Arbeitsgruppen können vorübergehenden Projektcharakter haben (z.B. Bürgerinitiativen) oder zu langfristig themenbezogener Tätigkeit führen (z.B. Theatergruppen).

c) Gestaltungsraum

Als Mischvarianten aus a) und b) sind sowohl in beruflichen als auch in schulischen Kontexten immer häufiger fernere Rahmenvorgaben bezüglich des Es anzutreffen, die nach Interessenlage innerhalb der Gruppen bearbeitet werden. In Bezug auf ihre Zusammensetzung sind diese Gruppen häufig nicht freiwillig (z.B. Schwerpunktbildung innerhalb von Rahmenplänen für Lerngruppen).

d) Kommunikation

In spezifischen Situationen (z.B. Beratungssituationen) muss das Sachanliegen in einem Interaktions- und Interpretationsprozess erst bestimmt werden. Aus diesem Grund findet das Konzept der TZI auch in Beratungs-, Supervisions- und Organisationsentwicklungsprozessen Beachtung.

Globe

Durch diesen vierten Faktor erhält das bisherige Dreieck eine tiefere Verankerung in den Axiomen. Die Anliegen der Axiome wiederum erhalten ihre modellhafte Operationalisierung erst durch das Anerkennen der Wirksamkeit des Globe. „Zum Globe gehören die Menschen und Geschehnisse außerhalb der Hier-und-Jetzt-Gruppe. Diese Außenwelt, die familiäre, hierarchische, ökologische usw. – ist jedoch in ihrem Außensein auch immer in der Gruppe wirksam“ (FARAU/COHN 1984, 354).

Mit NELHIEBEL (vgl. 2009, 134 ff) und REISER (vgl. 2010, 63) lassen sich zunächst zwei Dimensionen des Globe-Begriffes differenzieren.

1. Zum *Pragmatischen Umfeld einer Gruppe* gehören unmittelbare institutionelle Rahmenbedingungen, die die aktuelle Arbeit der Gruppe beeinflussen bzw. durch die Arbeit der Gruppe beeinflusst werden (Ort, Zeit, räumliche Bedingungen) sowie strukturelle, organisatorische und hierarchische Bedingungen der Institution, in deren Kontext die Gruppenarbeit stattfindet („...ökonomische, politische, soziale, gesellschaftliche Landkarte einer Schule oder eines Betriebes...“ FARAU/COHN 1984, 356). Günstige oder ungünstige räumliche Bedingungen, unterstützende oder den Arbeitsfluss unterbrechende Zeitvorgaben beeinflussen die aktuelle Arbeitsfähigkeit einer Gruppe und ihrer Mitglieder ebenso wie die Bekanntheit und Beachtung bzw. Intransparenz und Missachtung hierarchischer Vorgaben oder deren bewusstes Hinterfragen und Erweitern. Aus soziologischer Sicht lässt sich diese erste Dimension als kontextuelle und situative Umweltmerkmale beschreiben. Aus der Perspektive schulischer Lehr-Lernprozesse kann diese Dimension folgende Bedeutungen haben: das Lernen unterstützende (z.B. auch barrierefreie) bauliche Bedingungen der Klassenzimmer und des gesamten Schulgebäudes; individuelle Lerntempi berücksichtigende Stundenpläne und Zeitgefäße für Unterrichtssequenzen; Vorgaben von Lehrplänen oder Rahmenrichtlinien; Schulkultur (Leitbilder; Schulprogramme; Kooperation; Teamteaching; Supervision; Vorgaben, Interesse und Möglichkeiten hinsichtlich Entwicklung von Schule und Unterricht; Steuerung, Beeinflussung, Unterstützung durch Schulaufsicht und Schulträger).
2. Zu den *sozialen Systemen*, in die die einzelnen Gruppenmitglieder außerhalb des aktuellen Kontextes integriert sind, gehören das Eingebundensein in Familie und Freundeskreis (Mikrosystem), die Mitwirkung in Freizeitgruppen und Organisationen (Mesosystem) sowie die direkte und indirekte Teilhabe an gesellschaftlichen und politischen Prozessen innerhalb einer Gemeinde, Stadt, eines Landes bzw. einer Gesellschaft (Exo- und Makrosystem). Aus systemischer Sicht bezieht sich die zweite Dimension auf die Relationen eines Systems und seiner Systemumwelt und die daraus ableitbaren Konsequenzen. Aus bildungspolitischer Perspektive sind hier die sozialen Bedingungen und Hintergründe der einzelnen Schüler und Pädagogen, die Zugehörigkeit insbesondere der Schüler bspw. zu Subkulturen, das Engagement von Eltern und Schülern in Selbsthilfegruppen, von Lehrern in Fachgruppen und Arbeits-

gemeinschaften und anderen Fortbildungs- und Entwicklungskontexten zu subsumieren.

COHN (1984, 356) weitet ihren Globe-Begriff auf universelle und transzendente Bezüge aus: „Jedoch gehören zum wirksamen Globe auch die fernsten Menschen, gehören geschichtliche, planetarische und astronomische Gegebenheiten. *Der Globe weitet sich zum Kosmos aus; denn alles hängt mit allem und allen zusammen, wann und wo es auch geschah, geschieht und geschehen wird*“ (EBD. Hervorhebung i. O.). REISER (vgl. 2010, 63) schlägt vor, den Globe-Begriff auf die durch Interaktion erzeugte Konstruktion von Umwelt zu beschränken. Den für die TZI unverzichtbaren transzenten Bezug hält er im zweiten Axiom für ausreichend thematisiert. Ferner vergleicht der Autor unterschiedliche Sichtweisen auf das System Schule von Lehrern, Eltern und Schülern. Er präzisiert das Globe-Konzept durch eine konstruktivistische Sicht, indem er ausführt, dass der Globe nicht an sich sei, sondern „von einem bestimmten Ort aus so gesehen und so konstruiert“ werde (EBD.). Das bedeutet, dass der Globe (wie bspw. auch das Gruppengeschehen) den subjektiven Wahrnehmungsmodalitäten unterliegt. TZI kann einen methodischen Rahmen bieten, subjektive Konstruktionen (des Umfeldes, der Sache und der Beziehungen) emotional und kognitiv zu erfassen und in sozialen Kontexten zu ko-konstruieren.

Mit der Etablierung des Globe im Vier-Faktoren-Modell stellt COHN die wertfreie Beachtung des Umfeldes auf eine Stufe mit der Person, der Gruppe und der Sache. Strukturen sozialer Systeme (als wichtige Teilelemente des Globe) sind nicht nur *als Quelle von Störungen* (SCHREYÖGG 1993, 14) zu betrachten, sondern auch als das menschliche Zusammenleben stabilisierend. „Ein Ziel kann nicht in der Beseitigung oder Überwindung aller Institutionalisierungen mit ihren organisatorischen Zwängen bestehen, sondern in ihrer lebenswerten Ausgestaltung“ (NELHIEBEL 2009, 136).

Dynamische Balance

Die benannten vier Faktoren sind in Gruppen, die eine inhaltliche Aufgabe zu bearbeiten haben, per se vorhanden. In alltäglichen Arbeitskontexten ist dabei häufig eine Übergewichtung der Sachebene beobachtbar. Die anderen Faktoren werden je nach Leitungsstil oder Aufgabenstellung entweder nicht oder lediglich partiell beachtet (Eisbergmodell). Die TZI stellt mit Hilfe des Vier-Faktoren-Modells und der Dynamischen Balance auf der methodischen Ebene eine Art Kompass als sehr praktikables Diagnose- und Steuerinstrument zur Verfügung. SPIELMANN (vgl. 2009, 141) differenziert bezüglich der Dynamischen Balance zwischen *Denkfigur* und *Handlungsanleitung*.

Als *Denkfigur* wird ein beständiger Perspektivenwechsel zwischen möglichen Gegenpolen einer pädagogischen Gruppenarbeit, unter Anerkennung der von COHN in den Axiomen angelegten Gegensatzeinheiten gefordert. „Dynamische Balance ist ein allgemeiner Lebensbegriff, die Notwendigkeit, Gegenpole im Leben einzubeziehen [...]. Leben ist gekennzeichnet durch sich bewegende Neuorientierung und nicht durch Sta-

tik. Der Begriff der dynamischen Balance ist eine Aufmerksamkeitshilfe, lebendiges Lernen/ Lehren und lebendiges Leben zu begünstigen“ (FARAU/COHN 1984, 353 f). Diese „Aufmerksamkeitshilfe“ eignet sich von daher als Instrument sowohl der Planung als auch der Analyse von Lehr-Lernprozessen. Im Sinne einer Ganzheitlichkeit bedeutet Dynamische Balance das Berücksichtigen und Verbinden unterschiedlicher Teilaspekte (Körperlichkeit, Kognition, Emotion...; Ich, Wir, Es, Globe). Auch das (begrenzte) Verweilen mit Schwerpunkt auf einem der Bereiche ist möglich, um Stabilität, Vertrauen und Kompetenz zu ermöglichen. Zu viel Stabilität kann jedoch auch Stagnation und Unterdrückung sich verändernder Bedürfnisse oder widersprüchlicher Tendenzen bedeuten. „So wichtig wie das Herstellen einer Einheit in der Balance ist die Dynamik des Perspektivenwechsels, also das Kippen der Balance, um Unterschiedlichkeiten, die es zu berücksichtigen gilt, zu ihrem Recht kommen zu lassen“ (REISER 1995a, 25). Lebendiges Lernen wird deshalb vor allem durch (vorübergehende) Instabilität ermöglicht. Durch das Zulassen, Aushalten und Ermöglichen instabiler Prozesse, die in den bisherigen Ausführungen auch mit dem Begriff Störungen gekennzeichnet wurden, können sich individuelle und soziale Neuordnungen realisieren. Es lassen sich also sowohl Stabilität und Harmonie als auch Instabilität, Widerspruch und Störung als zu einer Dynamischen Balance zugehörig beschreiben. Mit REISER (1995a, 25) findet sich auch hier die Dialektik der Axiome wieder: Das Anerkennen und Ausagieren *einer* Perspektive ermöglicht und erfordert das Gegengewicht einer anderen Perspektive. Die Bewusstwerdung der Interdependenz der Perspektiven verhilft der Einzelperspektive zu *ihrem* Recht.

Die aus dem Konzept der Dynamischen Balance resultierende *Handlungsanleitung* ermöglicht es, die Gruppenarbeit zwischen den Faktoren Ich, Wir, Es und Globe kontinuierlich und diskontinuierlich zu gewichten. Diese Aufgabe wird zunächst durch die von der Gruppenleitung in den Arbeitsprozess eingebrachten *Themen* und *Strukturen* (siehe Ebene der Techniken) realisiert. „Die Schwerpunkte einzelner Sequenzen der Gruppenarbeit liegen zumeist auf einer Verbindungslinie zwischen zweien oder mehreren der genannten Perspektiven, z. B. Globe-Es, Globe-Ich, Ich-Wir, Es-Wir, Ich-Es, Ich-Wir-Es etc.“ (REISER 1995a, 24). Vorrangige Aufgabe der Leitung ist es, eine Stagnation der Faktorengewichtung zu verhindern (SPIELMANN 2009). Lehr-Lernprozesse an Haltung und Methode der Themenzentrierten Interaktion zu orientieren, bedeutet, alle vier Faktoren im Gesamtarbeitsprozess einer Gruppe zu berücksichtigen. „Die Aussage, dass Ich, Wir, Es [und Globe; J. T.] in einer Gruppe als gleichgewichtig angesehen werden sollen, bedeutet nicht, dass diese Faktoren immer gleich viel Arbeitszeit beanspruchen müssen. [...] Von ‚gleicher-Wichtigkeit-sein‘ ist eine qualitative und keine quantitative Bestimmung (FARAU/COHN 1984, 598). MATZDORF/COHN (vgl. 1992) präzisieren das zeitliche Nacheinander der Gleichgewichtsbemühungen während eines Gruppenarbeitsprozesses mit dem Begriff *diachronisch*. Das hier beschriebene Prinzip des Perspektivenwechsels wurde von den Autoren (EBD. 74 ff) über die vier Faktoren hinaus auch auf andere Bereiche und „Polaritäten“ bezogen: Nähe und Distanz, Anteilhaftigkeit und

Eigenständigkeit, Sicherheitsbedürfnis und Risikobereitschaft, Fühlen und Denken, Männlichkeit und Weiblichkeit, Geben und Nehmen, Zuhören und Sprechen, Aktivität und Ruhe, persönliche Aussprachen und lange sachliche Arbeit, Einzelarbeit und Gruppenarbeit, körperliche Aktivität und Reflexion, Vorträge und Diskussionen (vgl. SPIELMANN 2009, 142). Mit Blick auf förderpädagogische Kontexte lassen sich ergänzen: Förder- und Entwicklungsbereiche (Motorik, Wahrnehmung, Emotionalität, Kognition, Kommunikation, Spiritualität...), Unterstützung und Selbstorganisation, Schülerorientierung und Lehrerorientierung, Instruktion und Konstruktion...

Kritische Publikationen (HOFFMAN/GORES-PIEPER 2009; REISER 1995; RAGUSE 1992a) wenden sich gegen eine Überbetonung „humanistisch-holistischer“ Tendenzen, gegen die Idee einer Fixierung eines erreichten Gleichgewichts und einer damit verbundenen einseitigen Rezeption der TZI als harmonisierendes Weltbild. Betont wird die Stärke des TZI-Modells, Polaritäten als produktive Spannungsfelder aufzufassen und auf der Basis eines konstruktiven Störungsbegriffes den Prozess des Balancierens stärker als den Zustand der Balance zu fokussieren (vgl. SPIELMANN 2009, 145 f).

Partizipierende Leitung

Leiterinnen und Leitern, die sich in ihrer Arbeit am Konzept der TZI orientieren, kommt die komplexe Aufgabe des Leitens und Teilnehmens zu. Auch in diesem Element spiegelt sich die Gegensatzeinheit von Autonomie und Interdependenz sehr deutlich wider. Diese gilt für die einzelnen Gruppenmitglieder und die Leitung gleichermaßen. Aus TZI-spezifischer Sicht obliegt der Leitungsperson die Verantwortung für die Dynamische Balance, deren Steuerung durch Themen und Strukturen, die Beobachtung individueller und Gruppenprozesse sowie die umfängliche Thematisierung sachbezogener Inhalte. Hinzu kommen administrative und institutionelle Aufgaben und Aufträge, die je nach Kontext variieren können und dem Globe zuzuordnen sind. COHN (1984, 368) betont sehr stark die individuelle Ebene des Leitens: „Gruppenleiter sind jedoch in erster Linie Teilnehmer, also Menschen mit eigenen Interessen, Vorlieben, Gedanken und Gefühlen...“. Diese gilt es im Sinne einer *selektiven Authentizität* in die Leitungsfunktion zu integrieren und damit in den Gruppenprozess einzubringen. COHN (1984, 371) formuliert dazu: „Alles was ich sage, soll echt sein, nicht alles was echt ist, soll ich sagen.“ Für förderpädagogische Kontexte präzisieren BERGEEST und DAUT (1992 in BERGEEST 1993, 128) mit Bezug auf TAUSCH/TAUSCH (1991²⁶) Dimensionen förderlichen Verhaltens von Pädagogen und führen unter dem Begriff *Echtheit* aus: „Ich verhalte mich so, dass ich als Mensch (nicht nur in meiner sozialen Rolle) für das Kind offen und durchschaubar bin. [...] Dabei will ich nichts von dem Kind und muss es deshalb nicht unbedingt in meine Probleme einweihen (Angst, Wut) [...] Meine Offenheit fördert die Offenheit des Kindes (Offenheit = Entlastung).“

²⁶ Die Autoren beziehen sich ihrerseits auf die Arbeiten von Carl Rogers, der wie Ruth C. Cohn zu den Vertretern der Humanistischen Psychologie zu zählen ist.

Selektive Authentizität in der Leitungsfunktion und in der teilweisen Teilnahme am Gruppenarbeitsprozess hat somit eine Modellfunktion für die selektive Authentizität und die Entwicklung der Chairperson der Teilnehmenden. Durch eine optimale (nicht maximale!) (vgl. COHN 1975, 188) Transparenz der Leitungsperson kann das Vertrauen der Gruppenteilnehmer in die Leitung und in den Gruppenprozess wachsen. Dieses wird verstärkt durch eine auch äußerlich sichtbare Teilnahme eines Leiters an einzelnen Phasen der Gruppenarbeit. Diese Teilnahme ermöglicht dem Leiter eine stärkere innere Beteiligung, die zu einem Mitfühlen und -erleben wird. BERGEEST und DAUT (EBD.) formulieren zum Begriff *Einfühlung*: „Ich versuche, mich in die innere Welt des Kindes hineinzusetzen. Ich sehe die Welt durch seine Augen und stelle mir vor, was es fühlt und denkt. [...] Ich sage dem Kind, was ich wahrnehme und spreche über die Konsequenzen für unsere Arbeit...“. Auf dieser Basis sind Entwicklungsschritte einzelner und der Gruppe besser nachvollziehbar und die weitere gemeinsame Arbeit besser planbar. HINTNER, MIDDELKOOP und WOLF-HOLLANDER (2009, 186f) differenzieren vier mögliche Aspekte der Beteiligung bzw. Nichtbeteiligung durch die Leitung:

a) Mitmachen

Die Leitungsperson kann sich an Aktivitäten der Gruppe wie Kleingruppenarbeit, Blitzlichttrunden, Rollenspiele etc. beteiligen.

b) Anteilnehmen

Die Leitungsperson kann Anteil nehmen an der momentanen Gruppensituation, an freudigen oder belastenden Erlebnissen und Berichten der Gruppenteilnehmer.

c) Selbstaussagen

Die Leitungsperson kann etwas aus ihrem persönlichen Leben, einen Teil ihrer persönlichen Befindlichkeit preisgeben.

d) Involviert sein

Diese Form der Partizipation geht über die bisher genannten hinaus und beinhaltet ausdrücklich auch Unbewusstes. Neben bewussten Anteilen („innerlich engagiert sein“, „beteiligt sein“) gehören auch unbewusste Anteile („verwickelt sein“, „hineingezogen werden“) im Sinne von Übertragungen, Gegenübertragungen und Projektionen zu diesem Aspekt.

Die Autoren betonen, dass diese Aspekte eine bestimmte Art und Weise beschreiben, wie eine Leitungsperson ihre Partizipation gestaltet. Zur Leitungsaufgabe gehört es, die Beteiligung oder Nichtbeteiligung zu reflektieren und zunehmend für die Selbst- und Gruppenleitung zu nutzen. Ferner müssen nicht alle vier Aspekte gleichermaßen umgesetzt, sondern möglichst reflektiert und in Abhängigkeit von Leiterpersönlichkeit, Arbeitskontext, Sachaufgabe und Gruppenmitgliedern gestaltet werden.

Leiterinnen und Leiter haben je nach (institutionellem) Kontext allgemeine und spezifische Aufgaben: das Umsetzen administrativer und von der Institution etablierter Vorga-

ben, in schulischen Kontexten das Beachten von Bildungsinhalten, das Bewerten und Beurteilen von Schülerleistungen, die sich in Zensuren, Bildungsempfehlungen und Abschlusszeugnissen niederschlagen, das Etablieren gesellschaftlich und institutionell vorgegebener Normen, die in einem Erziehungsauftrag münden. Aufgrund dieser entscheidenden und sich aus dem umfänglichen Bildungs- und Erziehungsauftrag ergebenden Globe-Faktoren kann in schulischen Kontexten nur von einem *partizipativen Leitungsstil* gesprochen werden. Machthierarchien in Klassenzimmern können und sollen nicht eingeebnet werden.

Mit dem kontrollierten Wechsel zwischen Innen- und Außenperspektive (vgl. REISER 1995a, 26) weist die TZI der Leitungsperson eine nicht immer leicht zu lösende Aufgabe zu. Der Anspruch, partizipierend zu leiten, impliziert für die Leitung auch, für sich selbst und für das Gruppengeschehen angemessen mit eigenen Störungen umzugehen. Von der Leitungsperson werden hier „erzogene Gefühle“ (COHN 1975, 114) und „eine gewisse Unerschrockenheit“ (HOFFMANN 2009, 105; RAGUSE 1992b) gefordert, wobei die Entwicklung dieser eher vage formulierten Persönlichkeitseigenschaften nur als Prozess zu verstehen sein kann. Schwierige Gruppensituationen können entstehen, wenn Widerstände aus der Gruppe sich gegen die Leitung zu richten scheinen, insbesondere dann, wenn durch die Leitungsperson Positionen von Institutionen oder anderen Auftraggebern zu vertreten sind. Neben einer klaren Analyse derartiger Globe-Faktoren ist hier eine beständige Selbstreflexion notwendig. Das Verstehen der eigenen Beziehungsmuster und das Erweitern der Selbst- und Menschenkenntnis sind ohne Austausch mit ähnlich arbeitenden Leitungspersonen nur begrenzt möglich. Auch aus diesem Grund hat sich in der TZI-Praxis, insbesondere in TZI-Ausbildungskursen das Prinzip der Ko-Leitung durchgesetzt. In schulischen Kontexten bieten Situationen des Team-Teaching eine Möglichkeit des professionellen Austausches, die jedoch ebenso wie die Supervision stark durch administrative und ökonomische Faktoren beschränkt sind. Relativ unabhängig von zusätzlichen Ressourcen agieren sog. Unterrichtsteams, die durch gemeinsame Unterrichtsvorbereitungen und -nachbereitungen, professionelle Feedbacks und kollegiale Beratung Unterrichtsentwicklung vorantreiben können (siehe Abschnitt 5.3.1).

4.3.3 Ebene der Techniken

REISER (1995a) versteht unter *Techniken* konkrete Vorgehensweisen, die mit den theoretischen Annahmen und Methoden kompatibel sein müssen. Zu betonen ist, dass Techniken (Themen, Strukturen...) und Methoden (Vier-Faktoren-System, Dynamische Balance...) sich stets auf die theoretische Werteorientierung (Axiome) beziehen. Insofern wird ein Zusammenhang innerhalb der TZI-Systematik hergestellt. „Die Grundorientierung an der Theorie und der Methode ist die Konstante in den Unterschiedlichkeiten der TZI-Anwendungen“ (EBD. 27). Gleichzeitig wird hervorgehoben, dass durch die beständige Beachtung der vier Faktoren (Ich, Wir, Es, Globe) eine stets neu herzustellende

optimale Passung zwischen dem Modell der TZI und den konkreten Anwendungsbereichen herzustellen ist²⁷. Die breiten Anwendungsmöglichkeiten der TZI und die im jeweiligen Bereich (Wirtschaft, Organisationsentwicklung, Pädagogik, Soziale Arbeit, Psychotherapie, Beratung, Supervision...) üblichen Interaktions- und Kommunikationsformen (Globe) sind in jedem Fall zu beachten. Dies impliziert, dass durch den Einsatz von in einem Feld unspezifischen Techniken Momente der Überraschung oder Verfremdung eintreten und bewusst genutzt werden können.

REISER (vgl. 1995a, 28) benennt drei Grundsätze der Techniken. Alle TZI-Anwendungen betonen die *Perspektive der Veränderung*. Häufig enthält das Thema eine zukunftsgerichtete Perspektive oder eine Veränderung der Balance im Vier-Faktoren-Modell. Es besteht das Bemühen, auch Chancen zunächst als negativ empfundener Situationen zu betonen. Durch die *Beachtung der Gegenseite* erhält die dem Denken in Gegensatzeinheiten entsprechende Akzeptanz der Irritationen und Schatten Gewicht. Hierzu gehören Techniken, die dem Einzelnen und der Gruppe Raum für die Beachtung von Widerständen geben. Sich in seiner Arbeit am Konzept der TZI zu orientieren bedeutet, immer wieder von der *subjektiven und konkreten Basis* des Einzelnen und der Gruppe auszugehen, Gelegenheit zu geben, unmittelbar Erlebtes, Empfundenes und Wahrgenommenes zu thematisieren. Hier werden häufig auch Elemente anderer Verfahren, wie bspw. der Gestaltarbeit oder des Psychodramas genutzt.

Thema

Das TZI-Thema wird zumeist von der Leitungsperson in die Gruppenarbeit eingebracht und hat die Funktion, die Aufmerksamkeit aller Anwesenden zu fokussieren. Auf der Basis einer gründlichen Analyse der vier Faktoren wird das Thema i.d.R. in Vorbereitung einer Lehr-Lernsituation erarbeitet und in eine möglichst prägnante sprachliche Form gebracht. Das Ziel besteht darin, jeden einzelnen Teilnehmenden „...mit seinen Erfahrungen, Kenntnissen, Anliegen, Gefühlen, Einstellungen, Fantasien und Fragen...“ (SCHNEIDER-LANDOLF 2009c, 157) anzusprechen und damit Motivation und Anlass für die Beteiligung am Arbeitsprozess zu bieten. Die Themenformulierung ist dabei ein Instrument der Dynamischen Balance, sie soll nicht nur die Sachebene ansprechen, sondern die vier Faktoren in unterschiedlicher Gewichtung miteinander verbinden. Häufig wird mit dem Thema ein Schwerpunkt auf einen Faktor (Es-Themen, Ich-Themen, Wir-Themen, Globe-Themen) oder zwischen zwei Faktoren gelegt. In Lehr-Lernsituationen,

²⁷ REISER (1995a) kritisiert teilweise dogmatisierende Vorstellungen von einer „richtigen“ TZI, die sich auf die persönlichkeitsbezogene Gruppenarbeit in der Erwachsenenbildung bezieht. „Das Standardverfahren der TZI ist die mehrtägige Gruppe von Erwachsenen, die sich freiwillig trifft, um zuvor angekündigte Themen aus dem persönlichen und/oder beruflichen Leben zu bearbeiten. In dieser Gruppenform erfolgt auch die TZI-Fort- und Weiterbildung. Obwohl von Anfang an Cohn TZI auch in anderen Zusammenhängen einsetzte und entwickelte, und sie auf andere Zusammenhänge zielte, wird dennoch TZI meist identifiziert mit den speziellen Techniken des Standardverfahrens und mit einer in diesen Gruppen möglichen Intensität und Dichte der Erfahrungen und der Kommunikation. Wenn in anderen Anwendungsgebieten diese Intensität und Dichte nicht angebracht ist, dann entsteht leicht das Gefühl, was hier geschehe, sei eigentlich kein ‚richtiges‘ TZI“ (EBD. 26 f).

bei denen durch ein Curriculum bestimmte Sachthemen (Es) vorgegeben sind, ist das Thema ein wesentliches Instrument, um eine innere Beteiligung des Einzelnen zu ermöglichen (Ich-Es)²⁸. „Ein Thema kann anregen oder langweilen, irritieren oder neugierig machen, erfreuen oder ärgern, das heißt, es spricht den Menschen in seiner leib-seelischen Ganzheit an“ (SCHNEIDER-LANDOLF 2009c, 157). In Kombination mit passenden Strukturvorgaben, wie Arbeits- und Sozialformen regt das Thema den Austausch der Gruppenmitglieder untereinander an – das Thema zentriert die Interaktion (Wir-Es, Ich-Wir-Es)²⁹. „Das Thema wird als Mittelglied zwischen Individuum und Gruppe behandelt. Wenn alle Personen, jeder in seiner Art, sich zur gleichen Zeit auf denselben Inhalt eines Themas beziehen, ist der Zusammenhalt der Gruppe erreicht (COHN 1975, 117). Für Zwischen- und Prozessreflexionen kann auch der Fokus auf dem Einzelnen und der Gruppe liegen (Ich-Wir)³⁰. Wenn Themen und Strukturen den Arbeitsprozess gut lenken und begleiten, haben diese aufgrund ihrer leitenden Funktion auch entlastende Wirkung für die Leitungsperson. Diese kann den eigenen Führungsanspruch im Prozess vorübergehend ablegen und im Sinne eines partizipativen Leitungsstils am Gruppenprozess teilnehmen. Themen können und sollen von einzelnen Mitgliedern oder der gesamten Gruppe unterschiedlich interpretiert bzw. im Verlaufe des Arbeitsprozesses umformuliert werden.

Bezüglich der Einordnung des Themas in eine TZI-Systematik besteht bei den unterschiedlichen Autoren Uneinigkeit in zwei Bereichen. *Erstens* entsteht aufgrund der umgangssprachlichen Verwendung des Begriffes „Thema“ der Eindruck, Es und Thema seien gleichzusetzen. So wird auch in frühen Publikationen (vgl. COHN 1975, 113; STOLLBERG 1982, 32; LANGMAACK 1991, 24 ff) das Es als Sache, Aufgabe oder Lehrstoff mit dem Begriff Thema bezeichnet. Inzwischen besteht weitestgehend Einigkeit darüber, das Thema als formuliertes Gruppenanliegen vom Es als ein Faktor im Vier-Faktoren-System abzugrenzen (FARAU/COHN 1984; MATZDORF/COHN 1992; REISER/LOTZ 1995; KÜGLER 1997; SCHNEIDER-LANDOLF 2009c). *Zweitens* wird aufgrund der prominenten Verwendung in der TZI-Praxis, vor allem aber aufgrund des Verständnisses des Themas als „zentrales Leitungs- und Steuerungsinstrument“ dieses von vielen Autoren nicht den Techniken, sondern den Methoden („zentrales Methodenelement“) zugeordnet (SCHREYÖGG 1993; LOTZ 1995; SCHNEIDER-LANDOLF 2009c). In Übereinstimmung mit REISER (1995a) wird hier die Arbeit mit Themen (und Strukturen) als *die* für die TZI charakteristische Technik verstanden. Das Thema symbolisiert die vorhandene, stärker noch die von der Leitung intendierte Balance innerhalb des Vier-Faktoren-Systems. Es operationalisiert also die Methode der Dynamischen Balance auf einer ganz konkreten Ebene. Dies stellt keineswegs eine Abwertung des für die TZI zentralen

Die folgenden beispielhaften Themenformulierungen entstammen dem empirischen Teil des Forschungsprojektes (siehe Abschnitt 6.1.3):

²⁸ „Eltern und Kinder, früher bei Shakespeare und heute bei mir“

²⁹ „Wenn etwas schief geht – bei mir, bei dir, bei Ben.“ (Kinderbuch *Ben liebt Anna* v. P. Härtling)

³⁰ „Welche Rolle habe ich in der Klasse? Wir suchen nach Symbolen und Namen.“

Themenbegriffes dar. Vielmehr sind die Formen des Umganges mit Themen sehr stark vom Arbeitskontext abhängig. Themen müssen nicht zwanghaft und explizit in jeder Sitzung von der Leitung benannt werden (vgl. Lotz 1995, 56) und können, wenn es notwendig erscheint, auch von der Gruppe formuliert bzw. abgewandelt werden (vgl. REISER 1995a, 29; SCHNEIDER-LANDOLF 2009c, 158).

Struktur

Wie bereits mehrfach angemerkt, sind Strukturen eng an das formulierte Thema gekoppelt. Sie ermöglichen und begrenzen die themenorientierte Arbeit einer Gruppe (KROEGER 1992) und sind Bestandteil der Leitungsaufgabe. Themenformulierungen und Strukturangebote fungieren als konkrete Ausformungen der Dynamischen Balance innerhalb des Vier-Faktoren-Systems. KLEIN (vgl. 2009, 164) differenziert zwischen einem Strukturbegriff im weiteren und im engeren Sinne. In einem weiteren Sinne subsumiert die Autorin alle Angebote der Leitung, die auf die Gestaltung des Arbeits- und Gruppenprozesses zielen, wie die bewusste Nutzung räumlicher und zeitlicher Bedingungen, der sozialen Gruppierung sowie die Formulierung expliziter Arbeitsaufträge. In einem engeren Sinne werden Sozial- und Arbeitsformen mit dem Begriff Struktur bezeichnet. In diesem Verständnis zählen Sozial- und Arbeitsformen nicht, wie in der Didaktik üblich, zu den Methoden, sondern zu den Techniken.

Sozialformen als Möglichkeiten, den Beziehungsaspekt innerhalb einer Lerngruppe zu strukturieren, beschreiben und steuern Gruppenbildung (freie Wahl der Gruppenmitglieder, Zusammensetzung nach bestimmten Kriterien, zufällige Zusammensetzung, durch die Leitung bestimmte Zusammensetzung; vgl. KLEIN 2009, 170), Gruppengröße (einzeln, zu zweit, Kleingruppe, Halbplenum, Plenum; vgl. REISER 1995a, 29) und damit auch Qualität und Quantität der möglichen Interaktionen. So kann sich bspw. die Auseinandersetzung mit einem persönlichen Thema (Ich-Thema) durch eine korrespondierende Sozialform (Einzelarbeit, Partnerarbeit) vertiefen. Gerade zu Beginn von Gruppenbildungs- und damit Vertrauensprozessen kann die Arbeit in kleineren Sozialformen (Dreier- oder Vierergruppe) hilfreich sein. Angebote zur Gruppenbildung (bspw. sich einen Partner zu suchen, mit dem man bisher noch nie zusammengearbeitet hat) können die Vielfalt der Beziehungen innerhalb einer Gruppe erhöhen. Eine so vorbereitete Arbeit in größeren Sozialformen (Halbplenum, Plenum) kann auf der Basis eines gewachsenen Vertrauens auch zurückhaltenderen Gruppenmitgliedern eine offensivere Beteiligung ermöglichen. In der TZI wird auf die prozessorientierte Verknüpfung von Themenformulierung und Strukturangebot deshalb große Sorgfalt gelegt (vgl. REISER 1995a, 29).

Das Verständnis von *Arbeitsformen* in der TZI ist nur teilweise identisch mit dem innerhalb der Didaktik, da hier einerseits Arbeits- und Sozialformen teilweise miteinander kombiniert werden und andererseits auch Unterrichtskonzepte (z.B. Lernen an Stationen, Projektunterricht) mit dem Begriff Arbeitsformen bezeichnet werden. Am hilfreichsten erscheint der Bezug zu MEYER (2002), der den Begriff der Arbeitsform mit

den erwünschten Handlungen der Teilnehmenden erklärt. Es lassen sich keine TZI-spezifischen Arbeitsformen identifizieren, sie werden zumeist aus anderen Kontexten (Schuldidaktik, Organisationsentwicklung, therapeutische Arbeit...) entliehen und stehen häufig auch in Korrespondenz zu den kontextuell üblichen Formen. „TZI kann alle Gruppentechniken mit einbeziehen, die ihren Axiomen nicht widersprechen und die für die jeweilige Lebens- und Arbeitsgruppensituation hilfreich sind“ (FARAU/COHN 1984, 369). Im Sinne der im 1. Axiom formulierten Ganzheitlichkeit sollten sich Arbeitsformen auf unterschiedliche Lern- und Entwicklungsbereiche beziehen (Kognition, Wahrnehmung, Emotionalität, Kommunikation, Interaktion...). Der Bezug zu reformpädagogischen Ansätzen soll an dieser Stelle der Vollständigkeit halber erwähnt werden. Ferner können Arbeitsformen wie Brainstorming, Blitzlicht, Vortrag, Rundgang mit einem Gegenstand (Sprechstein, „Anti-Interaktions-Ei“), Körper- und Wahrnehmungsübungen, Rollenspiele...die einzelnen Teilnehmenden unterschiedlich aktivieren, involvieren sowie Interaktion und Kooperation ermöglichen.

Innerhalb des TZI-Selbstverständnisses wird der werte- und damit theoriegeleiteten Bedingtheit der zum Einsatz kommenden Techniken große Aufmerksamkeit verliehen. REISER (1995a) artikuliert Skepsis gegenüber einer unreflektierten Implementierung von Interaktionsspielen und -übungen. KLEIN (2009) führt beispielhaft Lehr-Lernsituationen in verschiedenen Gruppen zum selben Unterrichtsinhalt an, die aus TZI-Sicht (in Übereinstimmung zu pädagogischen und förderpädagogischen Unterrichtsprinzipien, z.B. dem der Differenzierung) den unterschiedlichen persönlichen und Gruppenkontexten angemessen und damit nie stereotyp zu bearbeiten sind. „Der willkürliche Einsatz von Techniken und die Aneinanderreihung wechselnder Aktivierungsformen entsprechen nicht dem Anliegen der TZI“ (EBD. 166). Ferner schlägt die Autorin ein achsstufiges Raster zur Reflexion der Anwendung von Arbeitsformen vor (vgl. KLEIN 2002, 181 ff).

Struktur – Prozess – Vertrauen

Als wichtige Voraussetzung für selbst gesteuertes Lernen in Gruppenkontexten werden ein Mindestmaß an Sicherheit und damit Angstfreiheit angenommen. Ausgehend von der Hypothese, dass verlässliche Strukturen Freiheit ermöglichen (COHN 1984) werden in der TZI vor allem in Anfangsphasen von Gruppen Strukturen bewusst genutzt, um eine klare Orientierung der Teilnehmenden zu ermöglichen und Vertrauen in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten, die anderen Gruppenmitglieder, die Leitung und die inhaltliche Arbeit zu unterstützen. Vertrauen und Strukturen reduzieren die Komplexität von Wirklichkeit und wirken somit Angst reduzierend. In diesem Verständnis ist Vertrauen als *soziale Ressource* verstehbar, da vertrauensbasierte Prozesse von gegenseitiger Bezo-genheit und Kooperation gekennzeichnet sind (GERMANIS 2002). Das Planen von Strukturen ist jedoch nur hilfreich, wenn sie sich am Prozess orientieren, personen- und aufgabenbezogen bleiben und situativ angepasst werden (MATZDORF/COHN 1992). SPERBER (vgl. 2009, 177) differenziert einen Gruppenprozess in drei Bereiche: gruppendynamischer Prozess (Entwicklung der Beziehungen zwischen den Teilnehmenden und

damit auch die Entwicklung der Arbeitsfähigkeit einer Gruppe); psychodynamischer Prozess (persönliche Entwicklung des Einzelnen); inhaltlicher Prozess (Entwicklung der inhaltlichen Arbeit und der Lösung der Aufgabe). Diese mehrdimensionale Dynamik eines Prozesses entwickelt sich auf der Basis eines vertrauensvollen Klimas im Sinne der Öffnung und Aktivierung des Einzelnen, vielfältiger und achtsamer Beziehungen zwischen den Teilnehmenden und einer wertorientierten inhaltlichen Arbeit unter innerer Beteiligung aller Gruppenmitglieder. Dies schließt, wie bereits mehrfach betont, die Akzeptanz und ggf. Bearbeitung von Konflikten ein. Strukturen können den Prozess und das Vertrauen unterstützen oder hemmen. Die Bewusstheit in der Nutzung des förderlichen Potenzials von Strukturen unterscheidet die TZI deutlich von anderen zeitgleich entstandenen Gruppenmodellen, wie z.B. den *Encounter Groups* (ROGERS 1969).

Hilfsregeln

Die Hilfsregeln der TZI sind als situativ und kontextuell variabel handhabbare Empfehlungen für das Verhalten in Gruppen verstehbar. Sie können Orientierung für einen förderlichen Interaktionsstil geben (vgl. REISER 1995a, 29). In der Anfangszeit der TZI fanden die Hilfsregeln sehr breite Akzeptanz (SCHWÄBISCH/SIEMS 1974), allerdings auch mit der Tendenz zu einem rezepthaften und teilweise auch dogmatischen Gebrauch. „Meine ursprüngliche Begeisterung für Kommunikations-Hilfsregeln legte sich unter dem Eisregen mechanisierter Anwendungen des ‚Cohn’schen Regelsystems‘, das in vielen Institutionen an die Wand angeschlagen und in die Hirne eingebrannt wurde, ohne den Geist der Axiome und Postulate zu kennen oder zu erkennen, denen die Regeln helfen sollten“ (COHN 1984, 361). Von COHN wurden die Hilfsregeln eher unsystematisch in Formulierung und Anzahl publiziert (vgl. KEEL 2009, 195), was die gegenwärtige Praxis stützt, sie je nach Situation, Aufgabe und Feld zu modifizieren (vgl. REISER 1995a, 29). Es kann hilfreich sein, Orientierungen für die gemeinsame Kommunikation in der Gruppe zu besprechen, jedoch nie losgelöst von einer Präsenz des Wertesystems. Die Hilfsregeln beziehen sich inhaltlich auf Autonomie, Selektivität und Authentizität in der Kommunikation; auf die Bewusstheit von Selbstaussagen; die Gesprächsorganisation sowie die Lenkung der Aufmerksamkeit durch Körpersignale (vgl. KEEL 2009, 195 f; EWERT 2008, 26; REISER 1995a, 29).

4.4 Zusammenfassung

Die Zusammenfassung erfolgt in einem ersten Schritt durch das Herausarbeiten kritischer Aspekte. In einem zweiten und abschließenden Schritt sind grundlegende Postulate eines Menschenbildes auf der Basis der Humanistischen Psychologie zu explizieren. Diese gelten ebenso für die TZI und sind in Erweiterung zu den normativ-ethischen Ausführungen in Kapitel 2 grundlegend für das Verständnis innerhalb dieser Arbeit.

Kritische Aspekte

Der deutlichste Kritikpunkt, der sich aus den bisherigen Ausführungen, insbesondere aus Abschnitt 4.2 ergibt, bezieht sich auf Uneinheitlichkeit und Unvollständigkeit der theoretischen Fundierung. Insbesondere bei den Betrachtungen zum Existenzialismus und zur Humanistischen Psychologie fallen Vielfalt, Widersprüchlichkeit und Parallelität der Ansätze auf. Definitionen zentraler Begriffe erscheinen stark subjektiv und werden von den einzelnen Autoren unterschiedlich genutzt und inhaltlich gefüllt. Auf Unschärfen innerhalb der TZI bezüglich der eigenen Systematik, widersprüchlicher Darstellungen COHNS innerhalb der Axiomatik und unscharfer Begriffsbestimmungen (bspw. bezüglich des Globe) wurde an entsprechender Stelle hingewiesen. Die Rezeption existenzialistischen Gedankenguts erfolgte zu einem Großteil indirekt und unter veränderter Akzentsetzung entsprechend des damaligen amerikanischen „Zeitgeistes“ (vgl. YALOM 1989, 32). Eine Reihe von Annahmen über die Natur des Menschen (bspw. der organismische Wertesinn) erscheinen appellartig und durchaus Streitbar. Andere wiederum scheinen sich durch die Neurowissenschaften sowie die Säuglings- und Bindungsforschung zu bestätigen. Existenzphilosophie und Humanismus ist ein hohes Maß an Subjektorientierung und Anthropozentrismus implizit (vgl. STEIN 2005, 19). Dies birgt die Gefahr, den Menschen als Maß aller Dinge anzusehen. Die starke Betonung individueller Wachstumskräfte richtet sich bei Übernahme in ideologische und ökonomische Entwürfe schnell gegen humanistische Intentionen (vgl. KLEBER/STEIN 2001, 238).

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf die enge Anbindung an therapeutische Konzepte und Arbeitsweisen. Einerseits ergibt sich daraus das auch für die vorliegende Arbeit zentrale und zu untersuchende förderpädagogische Potenzial, andererseits besteht die Gefahr der Therapeutisierung von Schule und Unterricht. Methoden und Techniken sind stets kritisch zu hinterfragen. Die starke Betonung des Beziehungsaspektes führt unweigerlich zu einer großen Nähe der am pädagogischen Prozess beteiligten Personen. Der latenten Gefahr von Manipulation und Missbrauch ist durch eine intensive Team- und Selbstreflexion der Pädagogen zu begegnen. Im Vordergrund der schulischen Arbeit mit TZI stehen Lernprozesse mit curricularem Bezug (Es). Dies macht das TZI-Konzept durchaus attraktiv für die schulische Arbeit. Gleichzeitig wird damit eine Grenze signalisiert: TZI kann Therapie nicht ersetzen, sondern allenfalls antizipierend fungieren.

Mit DLUGOSCH (vgl. 2009, 237 ff), die kritische Anfragen an das Konzept der TZI einer systematischen und chronologischen Sichtung unterzieht, können folgende kritische Perspektiven stichpunktartig festgehalten werden:

- Theoriedefizit: mangelhafte Beteiligung an wissenschaftlicher Theoriebildung nicht im Sinne einer Begründbarkeit, sondern im Sinne von Ableitungen
- mangelnde Kontur des Konzeptes
- idealisierende Tendenzen durch Vereinseitigung in der Handhabung

- Ausbau der Diskurskultur
- Aktualisierung des gesellschaftskritischen Potenzials

Menschenbild

Ausgesprochene und unausgesprochene Annahmen zu einem Menschenbild beeinflussen die Forschung wie ein Hintergrundraster und dienen gleichzeitig der metatheoretischen Reflexion von Theorien. SCHELLER/METHNER (2011, 284) definieren wie folgt:

„Ein Menschenbild ist eine handlungsleitende, implizit oder explizit vorliegende Grundhaltung dem Menschen gegenüber, einschließlich sich selbst, die gekennzeichnet ist durch Vorstellungen und Annahmen über Fähigkeiten und Fertigkeiten des Menschen sowie über sein Entwicklungs- und Veränderungspotenzial.“
(Hervorhebung i. O.)

Für erziehungswissenschaftliche Kontexte können Menschenbilder als „Leitbilder für die Praxis der Erziehungs- und Lernhilfe“ (SPECK 2009b, 60) angesehen werden und geben Antwort auf die Frage nach „Bildbarkeit und Erziehungsbedürftigkeit jedes Menschen“ (EBD.; Hervorhebung i. O.). Menschenbilder sind durch verschiedene Funktionen und Merkmale beschreibbar (HUTTERER 1998, 125):

- Durch die *Reduktion der Komplexität* des menschlichen Seins auf wesentliche Merkmale erfolgt eine Vereinfachung von Strukturen und Zusammenhängen.
- Das Hervorheben bestimmter Aspekte und deren Zusammenhänge führt zu einer *Akzentuierung von Phänomenen*.
- Reduktion und Akzentuierung führen mit der Intention eines verbesserten Verständnisses zu einer *zunehmenden Transparenz*.
- Durch die Selektion bestimmter Zusammenhänge haben Menschenbilder oft *perspektivische und appellartige Funktion*.

Es wird der Standpunkt vertreten, dass eine Wissenschaft vom Menschen nicht wert- und voraussetzungsfrei sein kann. Die Unvermeidlichkeit einer perspektivischen Wirklichkeitskonstruktion wird anerkannt. Fragestellungen und Forschungsinteresse sind wertorientiert. Ein explizites Menschenbild spiegelt diese Werteorientierung wider und ist als Darstellung der Voraussetzungshaftigkeit des Forschungsprozesses zu betrachten. Menschenbilder haben nicht-empirischen Charakter, können jedoch (zumindest teilweise) empirisch bestätigt oder widerlegt werden. Da sie Problembewusstsein und Fragestellung lenken, können sie heuristische und erkenntnisleitende Funktion haben. Es gilt auf der Basis der bisherigen Ausführungen, auch für die vorliegende Arbeit diese Grundannahmen zu explizieren und so einer Kritik zugänglich zu machen.

Ein Menschenbild (auch der Humanistischen Psychologie) bekundet stets Interesse an den Konstanten menschlichen Seins (KOLLBRUNNER 1987, 195). Im Sinne der bisherigen Ausführungen muss auch die folgende Auflistung von Elementen eines Menschenbildes reduktionistischen und akzentuierenden Charakter tragen. Die Postulate distan-

zieren sich jedoch von einem deterministischen Anspruch, verbindlich zu entscheiden, was das Wesen des Menschen sei. Vielmehr sind sie als Zusammenführung der bisherigen Darstellungen und als Explikation des subjektiven Vorverständnisses des Autors zu sehen.

Als grundlegende Postulate eines Menschenbildes gelten folgende Charakteristiken (vgl. BAECKER ET AL. 1992; BÜHLER 1969; KOLLBRUNNER 1987; STEIN 2005):

- Der Mensch ist mit den Gesetzmäßigkeiten des Universums verbunden.
- Der Mensch ist ein Lebewesen von begrenzter Dauer, das dem gesetzmäßigen Verlauf der verschiedenen Phasen allen organischen Wachstums und Abbaus unterworfen ist.
- Dem Menschen wohnt eine grundsätzliche Neigung zu Selbstheilung und Selbstverwirklichung inne.
- Der Mensch wird einerseits als sich selbst organisierendes System mit der Möglichkeit des selbstbestimmten Umganges mit Perturbationen betrachtet (Autonomie). Andererseits wird der soziale und kulturelle Einfluss auf individuelle Wirklichkeitskonstruktionen anerkannt (Interdependenz).
- Der Mensch wird als grundsätzlich flexibler und veränderungsfähiger Organismus betrachtet.
- Der Mensch und die Welt werden „ganzheitlich“ betrachtet: physische und psychische Anteile, Kognitionen und Emotionen bilden eine übersummativ Einte, die also mehr als die Summe repräsentiert.
- Multiple gesellschaftliche Realitäten haben ihre Entsprechung in einem mehrdimensionalen Identitätskonzept (inneres Team). Der Mensch ist in der Lage, diese unterschiedlichen inneren Anteile wahrzunehmen sowie zunehmend besser und kontextuell angemessen zu entscheiden (Chairpersonprinzip).
- Der Mensch hat das Potenzial der Bewusstheit.
- Der Mensch hat die Fähigkeit zur Wahl. Menschen steuern sich selbst und haben prinzipielle Verantwortung für ihr eigenes Leben. Wahlfreiheit und Verantwortung sind verbunden mit der Aufgabe, Entscheidungen zu fällen und Verpflichtungen zu übernehmen.
- Menschen sind bestimmt durch eine existenzielle Suche nach Sinn- und Werteorientierung.
- Der Mensch hat die Fähigkeit zur Beziehung. Er kann sich nur als autonomer Bestandteil eines „Wir“ verwirklichen. Er besitzt ein „humanes Potenzial“ in Form von Empathie und Solidarität. Es kann an dieser Stelle keine Aussage darüber getroffen werden, ob und unter welchen Umständen diese potenziellen Eigenschaften zum Ausdruck kommen.
- Der Mensch strebt nach bedeutungsvollem Lernen. Bedeutungsvoll sind Lerninhalte, wenn sie mit der Aufrechterhaltung oder Erweiterung seines Selbst ver-

bunden sind. Andere Menschen und äußere Umstände können signifikantes Lernen fördern oder verhindern, aber nicht bewirken.

Mit VOGEL (vgl. 2009b, 61 ff) werden abschließend im Sinne einer Zusammenführung der bisherigen Teilaussagen wesentliche Kernbegriffe mit der Axiomatik der Themenzentrierten Interaktion verknüpft.

1. Freiheit zur Entscheidung – Autonomie und Interdependenz

Der Begriff der Freiheit lässt sich zum einen als Zielbegriff des Humanismus und zum anderen als wesentliche Kategorie der Existenzphilosophie bestimmen. Der Mensch ist frei (autonom) in seinen Entscheidungen insofern, als dass es stets Entscheidungsspielräume gibt. Diese haben sich an zu bestimmenden Werten und konsensuell an den Entscheidungen der Anderen zu orientieren. Die Möglichkeit zur Wahl ist angesichts scheinbarer oder tatsächlicher Determiniertheit und angesichts der verlockenden Vielzahl von Wahlmöglichkeiten auch und gerade in pädagogischen Kontexten stärker ins Bewusstsein zu rücken. Die TZI entwirft kein ideales Bild des Menschen, sondern geht von einem „ernüchterten Humanismus“ (SCHMID 1998, 177) aus.

2. Notwendigkeit der Verantwortung – Ethik

Trotz aller positiven Hoffnungen können menschliche Entscheidungen werteerhaltend oder wertebedrohend sein, das zeigt die Menschheitsgeschichte unmissverständlich. Wertebezogene Entscheidungen sind innerhalb einer TZI-Ethik von den zentralen Motiven Empathie und Solidarität getragen. Ethische Entscheidungen entspringen nicht nur der individuellen menschlichen Existenz, sondern sind ebenso durch Traditionen geprägt. Gewissen und Werte entstammen ebenso sehr der eigenen Existenz wie der transpersonalen und spirituellen Realität des Menschen (vgl. FARAU/COHN 1984, 478) und sind immer wieder neu zu formen und zu bilden.

3. Wachstum – Optimismus

Insbesondere die Humanistische Psychologie sieht im Menschen die Fähigkeit zu Wachstum und Reife angelegt. Gleichzeitig zielen Konzepte der Humanistischen Psychologie wie die TZI auf menschliches Wachstum ab, wollen Menschen in ihrer Entwicklung unterstützen. Wachstum heißt jedoch auch, Identitäts-Brüche und Verletzungen als Fragmente anzuerkennen. Den Menschen in seiner Entwicklung positiv sehen, heißt nicht, ihn einem ständigen Wachstums- und Entfaltungszwang, einer „fremdbestimmten Selbstbestimmung“ (WIECZOREK 2007, 77) auszusetzen, sondern sein Leben in dynamischer „Balance zwischen Stabilität und Instabilität“ (BERGEEST 2002) als Fragment der eigenen Entwicklung anzuerkennen (LUTHER 1992, 167).

5 Darstellung des Forschungsprojektes und Explikation der Methodik

Das vorliegende Kapitel ist in fünf Hauptabschnitte gegliedert. Der *erste Hauptabschnitt* expliziert die Konzeption des Projektes. Die Handlungsforschung ist das übergeordnete Forschungskonzept, an dessen Prämissen sich der Kontakt zum Feld, die Interaktion mit den im Feld agierenden Personen und der reflexive Umgang mit den gewonnenen Erkenntnissen orientieren (Abschnitt 5.1.1). Die feldbezogene Konkretisierung und gleichzeitige Zieldimension der vorliegenden Untersuchung besteht in der Unterrichtsentwicklung, auf die sich der Abschnitt 5.1.2 bezieht. Die methodologischen Grundsätze des Forschungsprozesses werden in Abschnitt 5.1.3 erörtert.

Im *zweiten Hauptabschnitt* werden der Zugang zum Feld und die drei Phasen des Forschungsprojektes vorgestellt.

Forschungsinteresse und Hauptfragestellungen wurden bereits in Abschnitt 1.2 dargelegt. Konkretisierung und Operationalisierung in Form konkreter Forschungsfragen auf der Basis von Projektkonzeption und -umsetzung erfolgen im *dritten Hauptabschnitt*.

Nach der Beschreibung der Stichproben im *vierten Hauptabschnitt* erfolgt die ausführliche Darstellung der Forschungsmethodik im *fünften Hauptabschnitt*. Der *sechste Hauptabschnitt* gibt einen Ausblick auf die Ergebnispräsentation in den folgenden Kapiteln.

5.1 Konzeption des Projektes

5.1.1 Handlungsforschung und ihre Bedeutung für das vorliegende Projekt

Für HUSCHKE-RHEIN (vgl. 1993a, 182 f) ist die Handlungsforschung keine eigene abgrenzbare Forschungsmethode, sondern ein Forschungskonzept, das sich um eine angemessene Abbildung sozialer und pädagogischer Realität bemüht. Demzufolge ergibt sich im Rahmen dieses Konzeptes noch keine Einschränkung der Forschungsmethoden. Unabhängig davon, ob sich Forschende selbst als Komponenten und Produkte der zu beobachtenden Prozesse begreifen oder nicht, ist davon auszugehen, dass sie dieselben mitbeeinflussen. Forschung als einen solchen Bestandteil von Prozessen begriffen legt nahe, auch willentlich in diese Prozesse einzugreifen (vgl. KÖSEL 1993, 28). Forscher können sich als Teilnehmer natürlicher pädagogischer Felder begreifen. Forschungsme-

thoden sind an den vorgefundenen Feldbedingungen auszurichten. Die beteiligten Personen (Untersucher und Untersuchte) sind sich in einem persönlichen Austausch befindliche Subjekte (vgl. BERGEEST 2006, 47). Mit Hinblick auf Feldkontakt, Beeinflussung sozialer Prozesse und deren Evaluation orientiert sich das Forschungsvorhaben an Kriterien der Handlungsforschung. „Die *Handlungsforschung* schließlich vereint die qualitativ gefassten Methoden von Beobachtung, Befragung und Experiment und die interpretativen Methoden. Hier wird eine Lücke geschlossen, die über viele Jahre pädagogischer Forschung entstanden ist, aber erst in den 90er Jahren verstärkt thematisiert wurde: die Operationalisierung pädagogisch-theoretischer Ansätze, d.h. deren konkrete Umsetzung in die pädagogische Praxis“ (EBD., Hervorhebung i. O.).

Mit den teilweise synonym gebrauchten Begriffen Handlungsforschung, Aktionsforschung und Praxisforschung wurde nach 1970 in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft das Konzept von Kurt LEWIN (1953) aufgegriffen. Dieser forderte eine „...vergleichende Erforschung der Bedingungen und Wirkungen verschiedener Formen des sozialen Handelns und eine zu sozialem Handeln führende Forschung...“ (EBD., 280). Häufig im Zusammenhang mit konkreten Schulentwicklungs- und Schulforschungsprojekten wurde mit Kritik am traditionell-empirischen Ansatz der Versuch unternommen, eine praxisverändernde Forschung zu etablieren (vgl. ALTRICHTER/FEINDT 2008, 451) und mit einer Vielzahl an Projekten den sozialen Fortschritt voranzutreiben (MAYRING 2002). Im Gegensatz zu Österreich (ALTRICHTER/POSCH) und Großbritannien (STENHOUSE) konnte sich die Handlungsforschung in Deutschland bisher nicht durchsetzen (vgl. KLAFKI 2002, 215). KLAFKI (EBD.) fordert im Zusammenhang mit Schulentwicklungskonzepten eine Reaktivierung und Weiterentwicklung der Handlungsforschung. ALTRICHTER/POSCH (2007, 23) konstatieren für die Gegenwart bezüglich der von ihnen vertretenen Aktionsforschung „...einen *steigenden Bedarf an individueller und gemeinsamer (z.B. in Fachgruppen organisierter) Unterrichtsentwicklung*“ [Hervorhebung i. O.]. Zur gegenwärtigen Rezeption unterschiedlicher Spielarten der Handlungsforschung vgl. ALTRICHTER/POSCH 2007, 349 ff.

Mayring (vgl. 2002, 51) benennt folgende drei Ziele der Handlungsforschung:

- direktes Ansetzen an konkreten sozialen Problemen
- praxisverändernde Umsetzung der Ergebnisse im Forschungsprozess
- gleichberechtigter Diskurs Forscher – Betroffene

Handlungsforschung zeichnet sich in schulischen Kontexten durch Feldnähe aus (PRENGEL 2008). Wissenschaftler agieren im Idealfall in enger Kooperation mit Lehrpersonen und Angehörigen von Schulleitung, Schulaufsicht und Schulverwaltung. Das Erkenntnisinteresse zielt auf das Verstehen schulbezogener Einzelsituationen mit den Zielen, Praxisprozesse zu verändern sowie auf der Grundlage der Rezeption wissenschaftlicher Grundlagenforschung verallgemeinerbares Wissen auf ähnliche Kontexte zu übertragen (vgl. EBD. 182). Praktiker sollen jedoch nicht zu Wissenschaftlern werden

oder umgekehrt, „...sondern die Erkenntnismöglichkeiten erwachsen gerade aus dem Prozess der Reflexion der jeweils anderen Perspektive“ (EBD. 187).

Die Abgrenzung von Konzepten der Aktionsforschung, Praxisforschung oder Evaluationsforschung soll durch folgende Kriterien erfolgen:

- Die aktive Beteiligung von Lehrpersonen an den Prozessen der Untersuchung und reflexiven Implementierung neuer Erkenntnisse bedeutet nicht, dass durch sie Forschung selbst betrieben wird.
- Es erfolgt keine Überprüfung des Erreichens vorher definierter Qualitätskriterien im Sinne einer Evaluationsforschung.
- Die Untersuchungen erfolgen im Zuge einer wissenschaftlichen Qualifikation, also mit dem Ziel, den wissenschaftlichen Erkenntnisstand zu erneuern (vgl. PRENGEL 2008, 183).

Im Sinne einer Transparenz des gewählten Ansatzes sollen im Folgenden die von HUSCHKE-RHEIN (vgl. 1993a, 183 f) vorgeschlagenen Grundsätze der Handlungsfor-
schung in Beziehung zum eigenen Vorgehen gebracht werden.

1. Der Forscher nimmt nicht zwingend eine neutrale und distanzierte Beobachterposition ein, sondern engagiert sich (bei Wahrung der Maßstäbe qualitativer Forschung) für die inhaltlichen und sozialen Projektziele.
2. Die beteiligten Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler werden als im Feld Tätige und für die eigene Situation kompetente Partner angesehen.
3. Der Projektablauf ist gemeinsam mit den beteiligten Personen zu besprechen. Hierbei sind Gegebenheiten im Feld (Stundenpläne, Alltagsroutinen, bereits geplante Veranstaltungen und Fahrten, Ferien, Feiertage etc.) ebenso zu beachten, wie Erfordernisse, die sich aus dem Forschungsprozess ergeben bzw. für eine Qualitätssicherung desselben unabdingbar sind (Untersuchungsplan mit einer forschungslogischen Abfolge der Erhebungsmethoden, größtmögliche Konstanz der Stichprobe, Maximum erhobener Unterrichtsstunden etc.). Im Sinne einer Planbarkeit ist eine größtmögliche Konstanz der Projektschritte zu gewährleisten. Die Felderfordernisse erzwingen jedoch eine gewisse Flexibilität.
4. Für die Auswertung der Ergebnisse wird die Begrenztheit verwandter Ansätze (bspw. der Aktionsforschung) anerkannt. Um die sehr aufwendigen Aufbereitungs- und Analysemethoden des gewählten Forschungsansatzes umzusetzen, fehlt es Praktikern i.d.R. an Zeit. Insofern folgt der hier vorzustellende Forschungsansatz den zwei relativ streng getrennten Phasen des Feldkontaktes mit Datenerhebung und handelnder Umsetzung des Forschungsprojektes einerseits sowie der Datenauswertung und -interpretation andererseits. Die Forschungsergebnisse werden (sofern sie bereits vorliegen) während des Handlungsprozesses mit den Akteuren auch

im Sinne einer kommunikativen Validierung diskutiert und ihnen nach Abschluss aller Auswertungsarbeiten persönlich mitgeteilt.

5. Das Forschungsinteresse und die sich daraus ableitenden Fragestellungen dienen der Erneuerung des wissenschaftlichen Erkenntnisstandes, der Erforschung von Sachverhalten in sozialen Feldern und der praktischen Veränderung der pädagogischen Realität gleichermaßen.
6. Um Fragestellungen mit einer möglichst hohen Praxisrelevanz bearbeiten zu können, ist die alltägliche Komplexität des Feldes beizubehalten.
7. Durch die Interaktionen zwischen dem Forscher und den Akteuren im Feld kommt der Forschungsprozess überhaupt erst zustande. Sie beeinflussen die wissenschaftlich fundierte Beantwortung der Fragestellungen permanent. Einzelne Verfahren der Datenerhebung sind mit Prozessen förderpädagogischer Diagnostik nahezu identisch (teilnehmende Beobachtung, Anwendung klassischer Testverfahren). Es wird betont, dass diagnostische Situationen zuallererst Interaktionssituationen und damit Bestandteil der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg zu Eigenaktivität und Selbstbestimmung darstellen (HAUPT 1996, 70).
8. Grundsätzlich gilt, dass Gütekriterien den Forschungsmethoden, die sich wiederum aus den Forschungsfragen ergeben, angemessen sein müssen (vgl. MAYRING 2002, 142). Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung folgen den Gütekriterien des im Rahmen der Methodentriangulation gewählten Forschungsansatzes. Das Konzept der Handlungsforschung, das mit dem hier vertretenen Verständnis vor allem den Kontakt zum Feld gestaltet, bietet eigene Gütekriterien, die eine starke Affinität zu denen der qualitativen Sozialforschung zeigen (vgl. HUSCHKE-RHEIN 1993a, 138 u. 191):

Realitätshaltigkeit:

Die Forschungsmethoden sollen dem sozialen Kontexten entstammenden Material angemessen sein und damit die gesellschaftlichen Kontextbedingungen beachten.

Transparenz:

Der Forschungsprozess soll auch für andere Wissenschaftler insbesondere in Bezug auf seine Methodik nachvollziehbar sein.

Praxisrelevanz:

Die Forschung und ihre Ergebnisse sollen einen exemplarischen Wert sowohl für die theoretische Diskussion als auch für die Beantwortung von Fragestellungen der pädagogischen Praxis besitzen.

5.1.2 Unterrichtsentwicklung und ihre Bedeutung für das vorliegende Projekt

Unter Unterrichtsentwicklung ist ganz allgemein die Gesamtheit systematischer Aktivitäten zur Verbesserung der Unterrichtspraxis zu verstehen (vgl. HORSTER/ROLFF 2006, 60). Schulentwicklung als pädagogische Organisationsentwicklung sollte die Entwicklung von Unterricht stets beinhalten. MEYER (vgl. 1997, 159) versteht Unterricht als *die Kernaktivität* von Lehrkräften und fordert, dass Schulentwicklung Unterrichtsentwicklung zu priorisieren habe. KLIPPERT (vgl. 1997, 13) betont die immense Arbeitsbelastung und Langwierigkeit umfassender Schulentwicklungsprozesse und legt ein Konzept der *Pädagogischen Schulentwicklung* auf der Basis von Methodentraining, Kommunikationstraining und Teamentwicklung vor (KLIPPERT 2008). Die Effektivität solcher zwar systematischer, jedoch auch losgelöster Schwerpunktbildungen scheint zwar nicht widerlegt, zumindest aber strittig (SACKMANN 2007). Für HORSTER/ROLFF (2006, 58 f) stehen derartige Priorisierungen „...im Gegensatz zu einem Denken in Systemzusammenhängen“, bei dem die einzelnen Bereiche als miteinander vernetzt zu betrachten sind und Veränderungen einer Ebene (bspw. des Unterrichts) zwingend andere Schulebenen (z.B. Kooperation im Kollegium), aber auch außer- und überschulische Bereiche (Eltern, Schulaufsicht) betreffen.

Wenn sich das hier zu beschreibende Projekt dennoch sehr stark auf den Unterricht bezieht, so geschieht dies aus Gründen einer notwendigen Komplexitätsreduktion. Einerseits ist systemisch orientierten Entwicklungskonzepten aufgrund der Beachtung von Vernetzung und Synergieeffekten der Vorrang einzuräumen, andererseits kommen Evaluationen von Schulentwicklungsprojekten zu dem Schluss, dass Innovationen, die die gesamte Schule im Blick haben, nur einen sehr geringen Einfluss auf den Unterricht der Lehrkräfte haben (vgl. BUHOLZER/ROOS 2005, 87). Neben den beiden bereits angeführten Begründungen, die sich aus dem Ansatz der Handlungsforschung und dem Umstand, dass Unterricht als das Kerngeschäft von Schule zu betrachten ist, herleiten, werden im Folgenden weitere, bereits angedeutete, in die Bereiche Schulkultur und Schulklima hineinreichende Effekte, die sich mit den Begriffen Kooperation und Teamarbeit umreißen lassen, ausgeführt. Diese waren konstituierend für die Zusammenarbeit mit den Pädagogen während des Forschungsprozesses.

Unterrichtsteams

Nach ACHERMANN (vgl. 2007, 4) ist ein Unterrichtsteam eine kleine Gruppe von Lehrkräften (drei bis maximal sieben), die Unterricht und damit verbundene weitere Aufgaben miteinander planen, durchführen und auswerten. Ähnlich wie Qualitätsgruppen sollten Unterrichtsteams nicht aus privaten Freundeskreisen bestehen, da hier die Gefahr der Abgrenzung zu anderen Bereichen oder Gruppen der Schule besonders hoch ist (vgl. BRÄGGER/POSSE 2007a, 206). Der salutogene Effekt der aufgabenbezogenen Zusammenarbeit unter Entwicklung von Teamgeist wird in vielen Publikationen zur Schul- und Unterrichtsforschung hervorgehoben (BRÄGGER/POSSE 2007, HELMKE 2009, KLIP-

PERT 2008). In Unterrichtsteams werden ähnliche Kompetenzen und Fertigkeiten wie bspw. kooperatives, handlungsorientiertes und methodenzentriertes Arbeiten erprobt und angewandt, wie sie auch für die Arbeit mit und zwischen Schülerinnen und Schülern benötigt werden. BRÄGGER/POSSE (vgl. 2007a, 72 f) benennen weitere positive Effekte:

- Erproben und Erlernen neuer Unterrichtsmethoden durch die Lehrkräfte
- höhere Wahrscheinlichkeit, über fachliche Innovationen informiert zu werden
- tatsächliches Praktizieren einer größeren Vielfalt von Lernformen im Unterricht
- besseres Verständnis der eigenen Rolle als Lehrkraft in der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler
- höhere Kapazität der Lehrkräfte, sich auf die besonderen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einzustellen und den eigenen Unterricht entsprechend anzupassen

Für die Zusammenarbeit von Unterrichtsteams kann die von MUTZECK (2008) entwickelte *Kooperative Beratung*, insbesondere in Form der *Kooperativen Unterrichtsberatung* genutzt werden. POPP et al. (2011b) bieten eine Zusammenstellung des breiten Methodenrepertoires, das hervorragend mit dem Konzept der TZI kompatibel ist.

Gemeinsame Unterrichtsvorbereitung

Ein wichtiges gemeinsames Betätigungsfeld von Unterrichtsteams kann die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung sein. Ein entlastender Effekt besteht im arbeitsteiligen Potenzial, also der Möglichkeit, die Erstellung aufwendigen Unterrichtsmaterials oder die Übernahme organisatorischer Aufgaben in der Lehrergruppe aufzuteilen. Von zentraler Bedeutung ist die gegenseitige Information und Abstimmung weiterer Unterrichtsvorhaben. Dabei kann die Vielfalt der Gruppe in Bezug auf Ideen, Kompetenzen und Sichtweisen genutzt werden. Auch die Vielfalt von Kontakten innerhalb und außerhalb der Schule erweisen sich immer wieder als wertvoll. Gemeinsame Unterrichtsvorbereitungen schließen die Evaluation von Unterrichtsprozessen und -resultaten ein. Gruppenprozesse und die Entwicklung einzelner Schüler können zeitnah besprochen werden (vgl. HELMKE 2007, 227).

Kollegiales Feedback

In der Praxis der Themenzentrierten Interaktion besitzt das (kollegiale) Feedback eine herausragende Funktion. Feedback bedeutet, einen Abgleich zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung zu initiieren. Angemessenes Verhalten gegenüber Personen und Situationen entsteht, wenn die Auswirkungen des Verhaltens kontinuierlich rückgemeldet werden. „Dieses Hin und Her im Feedback macht Kommunikation verbindlich...“ (LANGMAACK 2004, 148). Feedback unterscheidet sich von alltäglichen kommunikativen Rückkopplungen, die zu einem Großteil nonverbal und in der Regel unbewusst erfolgen, durch eine regelgeleitete, bewusste und wertschätzende Basis. Das einander entgegengebrachte Vertrauen zwischen den Mitgliedern von Unterrichtsteams kann das

Geben und Nehmen von Feedback erleichtern. Gleichzeitig stellt es eine wichtige Basis dar, um neben fachlichen Aspekten auch personale Besonderheiten besprechen und bearbeiten zu können. Neben den bereits erwähnten Hilfsregeln der TZI erläutern BRÄGGER/POSSE (2007a, 209 f) folgende Grundsätze:

- Feedback im rechten Augenblick und möglichst zeitnah geben
- Beschreiben, nicht interpretieren oder gar bewerten
- eigene Reaktionen und Gefühle mitteilen
- Es besteht weder ein Zwang zum Feedback, noch zur Veränderung in Bezug auf evtl. angebrachte Kritik.
- Wenn das Feedback nicht eingefordert wurde, sollten Motivation oder Ziele benannt werden.
- Feedback kann konkret in Bezug auf bestimmte Situationen oder Teilaspekte gewünscht werden.

5.1.3 Methodologische Grundfragen und Prinzipien

Bezug zur rahmentheoretischen Grundlegung dieser Arbeit

Die Ausführungen zu systemischen und konstruktivistischen Theorien (siehe Kapitel 2) und die damit verbundene metatheoretische Positionierung haben unmittelbare Auswirkungen auf die forschungsmethodische Konzeption der vorliegenden Studie. Die perspektivische Orientierung an Relationen, Prozessen und Vernetzungen (vgl. BERGEEST 1999, 158) erfordert eine veränderte Gewichtung von Komplexitätssteigerung und Komplexitätsreduktion ohne dabei jedoch in einen wissenschafts- und forschungstheoretischen Dogmatismus zu verfallen. Empirisch-quantitative Forschung ist und bleibt im Sinne eines wissenschaftstheoretischen Pluralismus ein fest etablierter Bestandteil der Erforschung sozialer Wirklichkeit (NEUMANN 1999, TSCHAMLER 1996). Problematisch erscheint aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive die Trennung von Untersucher und Untersuchungsfeld. Entscheidungen für empirische Fragestellungen bzw. die Formulierung von Hypothesen und die vorangestellte Artikulation eines Forschungsinteresses werden durch implizite Bewertungen des Forschers determiniert. Diese „Entdeckungs- und Verwertungszusammenhänge“ (NEUMANN 1999, 132) sind im Sinne von Transparenz und Plausibilität zu explizieren (vgl. BERGEEST 2006, 47). Das zirkuläre Überdenken und Neuformulieren des Vorverständnisses führt zu einer gegenseitigen Bezugnahme im Sinne einer wiederholten Rückkopplung von Hermeneutik und Empirie (vgl. HUSCHKE-RHEIN 1993a, 7). Es reicht nicht mehr aus, Hypothesen und Fragestellungen linear aus theoretischen Vorüberlegungen abzuleiten, sondern die Theoriebildung ist den sich verändernden Forschungsbedingungen anzupassen. Mit dem systemisch-konstruktivistischen Paradigma erhalten qualitative Forschungsmethoden erhöhte Bedeutung. Die empirische Erkenntnisgewinnung ist aufgrund „...der eingeschränkten Quantifizierbarkeit komplexer menschlicher und zwischenmenschlicher Phänomene...“ begrenzt (HEDDERICH 2003, 114). Die Anerkennung der Komplexität des sozialen Feldes, führt zum erkenntnistheoretischen Schluss, dass qualitative Forschung zu tiefer

gehenden Aussagen sowie zu detaillierten Erkenntnissen führen könne (vgl. BERGEEST 2006, 46; HEDDERICH 2003, 122). Um überhaupt aussagefähig zu sein, ist insbesondere über die Interpretation Komplexitätsreduktion weiterhin notwendig. Über das Ausmaß der dem Feld angemessenen Komplexitätsreduktion oder Komplexitätssteigerung müssen Forscher unter Wahrung von Transparenz und Plausibilität letztlich selbst entscheiden (REICH 2010).

Methodologisches Grundverständnis

Methodologie in der Sozialforschung im Allgemeinen bezeichnet „...die gesamte wissenschaftliche Suche...“ (BLUMER 1979 zit. n. LAMNEK 2005a, 83) nach Erklärungsmustern für einen bestimmten, interessierenden Ausschnitt sozialer Wirklichkeit. Demgemäß findet man in den Sozialwissenschaften theoretische und empirische Forschungsprozesse. In der vorliegenden Studie wurden in den vorangegangenen Kapiteln über einen hermeneutischen Zugang theoretische und empirische Forschungsergebnisse diskutiert, die von einem empirischen Standpunkt aus betrachtet die Explikation des Vorwissens des Verfassers und orientiert am qualifizierenden Charakter dieser Arbeit die Rezeption des aktuellen Forschungsstandes bedeuten. Unter empirischer Methodologie (im Besonderen) soll mit GLÄSER/LAUDEL (vgl. 2006, 26) die Lehre von den wissenschaftlich begründeten Methoden verstanden werden, die einen umschriebenen Ausschnitt sozialer Realität mit Hilfe eines Such- und Erklärungsrasters erfassen helfen. Auf der Operationalisierungsebene mündet eine solche Heuristik in einer unterschiedlich komplexen Abfolge von Schritten, die als Untersuchungsstrategie bzw. Untersuchungsplan zu bezeichnen sind. In der empirischen sozialwissenschaftlichen Literatur lassen sich unterschiedliche Prioritätensetzungen bezüglich Forschungsgegenstand und Forschungsmethodik identifizieren. Allgemein gilt, dass die Forschungsmethoden dem „...widerspenstigen Charakter der untersuchten empirischen Welt...“ (BLUMER 1979 zit. n. LAMNEK 2005a, 84) nachgeordnet sind bzw. sich daran zu orientieren haben. GLÄSER/LAUDEL (2006, 33) relativieren diese Aussage: „Wissenschaftler akkumulieren in ihrer Arbeit in großem Umfang spezielles Wissen über bestimmte Gegenstände und Methoden, und es wäre unrationell, dieses Wissen dadurch zu entwerten, dass man nach jeder Untersuchung das Arbeitsgebiet und die Methoden wechselt.“

Bezüglich der Methodenwahl sind folgende *Grundfragen* leitend und für die Auswahl entscheidend (vgl. GLÄSER/LAUDEL 2006, 26 f):

- Welche Methoden können für die Beantwortung einer bestimmten Forschungsfrage eingesetzt werden?
- Welche Methoden sind miteinander kombinierbar?
- Wie weit sind Antworten, die mit einer bestimmten Methode produziert wurden, verallgemeinerbar?
- Welche Fehler können bei der Anwendung bestimmter Methoden entstehen und wie können Fehler ausgeglichen werden?

Um diese Grundfragen einer Methodologie so zu beantworten, dass die Ergebnisse des Forschungsprozesses anschlussfähig an den *gemeinsamen Wissenskorpus* der Sozialwissenschaften sind, entwerfen GLÄSER/LAUDEL (2006, 27 ff) *Prinzipien* sozialwissenschaftlicher Forschung. Diese Prinzipien stellen „...allgemeine Forderungen an die Untersuchungsstrategien und Methoden eines Wissenschaftsgebietes...“ dar (ebd. 27).

1. Prinzip der Offenheit (vgl. GLÄSER UND LAUDEL 2006, 27 f; siehe auch MAYRING 2002, 27):

Der Forschungsprozess soll offen sein für Neufassungen und Ergänzungen. Dies gilt sowohl für Fragestellungen und Hypothesen als auch für methodische Entscheidungen. Gerade aufgrund der Komplexität sozialer Wirklichkeit können nicht alle Aspekte eines zu untersuchenden Gegenstandes ex ante Berücksichtigung finden. Neue, auch irritierende Beobachtungen sollen nicht ignoriert bzw. in die vorhandenen Kategorien gepresst, sondern durch Reorganisation der bisherigen theoretischen und methodischen Konzepte integriert werden. Dies beinhaltet auch die Formulierung von Widersprüchen oder weiteren Fragestellungen.

2. Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens (vgl. GLÄSER UND LAUDEL 2006, 28 f; siehe auch *Vorverständnis* bei MAYRING 2002, 29 f)

Mit oder ohne Explikation des Vorverständnisses prägt der Standpunkt des Forschers den gesamten Forschungsprozess. Theoriegeleitet vorzugehen bedeutet, vorhandenes theoretisches Vorwissen über den Untersuchungsgegenstand darzustellen und daran anzuknüpfen. Dem Prinzip der Offenheit folgend entwickelt sich das Vorverständnis über mehrere Zwischenstufen zu einem erweiterten Gegenstandsverständnis im Sinne einer hermeneutischen Spirale (DANNER 1979). Die Umsetzung dieser Forderung im Rahmen der *Grounded Theory* wird im Abschnitt 5.5.3.1 erläutert.

3. Prinzip des regelgeleiteten Vorgehens (vgl. GLÄSER UND LAUDEL 2006, 29; siehe auch *Methodenkontrolle* bei MAYRING 2002, 29)

Die Ergebnisse eines Forschungsprozesses können nur nachvollzogen werden über die Darstellung der Wege, die zu ihnen geführt haben. Eine *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* basiert auf der Angabe und Begründung der jeweiligen Schritte, die zur Beantwortung der Forschungsfragen geführt haben. Die einzelnen Verfahren zur Datenerhebung und Datenauswertung müssen dokumentiert werden. Die dabei aufgestellten Regeln sind zu explizieren.

4. Prinzip der Interpretation (vgl. *Verstehen als ‚Basishandlung‘* bei GLÄSER/LAUDEL 2006, 30)

Die Spezifik sozialwissenschaftlicher Forschung besteht in ihrem Gegenstandsbereich. Menschliches Handeln basiert auf der Interpretation situativer Kontexte. Diese wiederum sind für den Forscher letztlich nur zugänglich über das *Verstehen*, das seinerseits ebenfalls eine interpretative Leistung darstellt. In diese wiederum fließen die Bedeutungen und Sinngebungen des Forschers, die auf dessen Vorwissen basieren, ein.

5.2 Umsetzung des Projektes

5.2.1 Zugang zum Feld

Der Verfasser war selbst langjähriger Mitarbeiter der Schule für Körperbehinderte in Leipzig. In dieser Zeit sammelte er umfassende Erfahrungen in der an Haltung und Methode der TZI orientierten unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Arbeit. Durch die Mitarbeit am Lehrstuhl für Körperbehindertenpädagogik in Leipzig und die umfassende Unterstützung durch die Lehrstuhlinhaberin Frau Prof. Dr. Ingeborg Hedderich entstand die Möglichkeit, die bisherigen Kompetenzen und Erfahrungen in ein systematisch geplantes Projekt einfließen zu lassen sowie Verlauf und Ergebnisse gemäß der in Kapitel 1 formulierten Fragestellungen zu evaluieren. Durch persönliche Kontaktaufnahme konnten drei Lehrerinnen und ein Lehrer für die Zusammenarbeit gewonnen werden. Abgesehen von früheren Gesprächen mit dem Verfasser verfügten die vier Lehrkräfte über keine praktischen Erfahrungen mit dem Konzept der Themenzentrierten Interaktion. Sie erklärten sich bereit, für den Projektzeitraum einen Teil des von ihnen bestrittenen Deutsch- bzw. Kunstunterrichts zu nutzen.

5.2.2 Die Arbeitsphasen des Projektes

Zur Beschreibung der einzelnen Projektschritte erfolgt eine formale Orientierung an der von WEBER (2008) vorgeschlagenen Dreiphasigkeit:

- Phase I: Lehrerqualifizierung
- Phase II: Unterricht als Bestandteil des Forschungsprojektes
- Phase III: Evaluation

5.2.2.1 Phase I: Lehrerqualifizierung - Einführung in die Themenzentrierte Interaktion und Begleitung während des Projektes

Grundlegende Voraussetzungen der Pädagogen

Alle vier Pädagogen können auf eine nicht länger als 11 Jahre zurückliegende förderpädagogische Hochschulausbildung an der Universität Leipzig verweisen. Diese wurde bei drei Lehrpersonen in Form einer berufsbegleitenden Weiterbildung und bei einer als grundständiges Lehramtsstudium absolviert. Vergleicht man die psychologischen und pädagogischen Wurzeln der Themenzentrierten Interaktion mit ethischen, anthropologischen und psychologischen Grundlagen der Heil-, Sonder- und Förderpädagogik, lassen sich eine Vielzahl von Gemeinsamkeiten aufzeigen. Die beteiligten Lehrpersonen begegnen der Themenzentrierten Interaktion als pädagogischer Haltung und Methode nicht vorbehaltlos, sondern haben im Rahmen ihres Studiums der Förderpädagogik bereits für das Vorhaben wichtige Grundlagen und Kompetenzen erworben.

Einführung in die Themenzentrierte Interaktion

In Einzelgesprächen erläuterte der Verfasser das Vorhaben und legte einen ersten Verlaufsplan für das Forschungsprojekt vor. Vor Beginn des eigentlichen Unterrichtsprojektes trafen sich der Verfasser und die beteiligten Pädagogen zu fünf, einmal wöchentlich stattfindenden Workshops, um zentrale Inhalte bezüglich Haltung und Methode der Themenzentrierten Interaktion gemeinsam zu bearbeiten. Die einzelnen Fortbildungsveranstaltungen dauerten jeweils 90 Minuten und wurden, auch im Sinne einer Selbsterfahrung der Pädagogen, durch den Verfasser auf der Basis der Themenzentrierten Interaktion geleitet. Im Folgenden sollen Inhalte und Themen der Einführungsveranstaltungen erläutert werden.

1. Das Vier-Faktoren-Modell und die Dynamische Balance

Der erste Workshop stand ganz im Zeichen eines ersten Zuganges. Zunächst wurden biografische und politische Wurzeln der TZI, die sich auf die Person Ruth COHNS fokussieren durch den Verfasser vorgestellt und gemeinsam erörtert. Im Zentrum stand die gemeinsame Erarbeitung des Vier-Faktoren-Modells und des Prinzips der Dynamischen Balance. Dazu wurden, zunächst auf abstrakter Ebene, die einzelnen Komponenten des Modells erarbeitet und anschließend auf den schulischen Kontext übertragen. Das Prinzip der Dynamischen Balance wurde zunächst exemplarisch durch ein zu bearbeitendes Thema erschlossen. (Thema: *Mein Zugang zur Förderpädagogik. Welche Meilensteine in meiner Biografie ermöglichten meine Entscheidung? Gab es Schlüsselerlebnisse?* Struktur: *Einzelarbeit, Kleingruppe, Plenum*) Im Anschluss leitete die Gruppe Prinzipien der Dynamischen Balance ab und entwickelte erste Ideen für den Unterricht.

2. Axiome, Chairpersonpostulat, Unterrichtsbeispiele

Nach einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit der axiomatischen Grundlegung der TZI und einem Vergleich mit Menschenbildannahmen und den aktuellen Paradigmen der Heil- und Sonderpädagogik stand in dieser Veranstaltung das Chairpersonpostulat im Zentrum der Aufmerksamkeit. Die Pädagogen setzten sich mit dem teilweise bereits bekannten Modell vom Inneren Team (SCHULZ VON THUN 1998) und dessen Leitungsmöglichkeiten auseinander. Wichtige und für das gemeinsame Forschungsprojekt handlungsleitende Grundsätze, wie das Umkehren von Machtsituationen in Wahlmöglichkeiten und das Wahrnehmen individueller Spielräume wurden erarbeitet. Als Zugangsmöglichkeit zur eigenen Vielfalt und als erste Unterrichtsidee arbeitete die Gruppe mit dem aus dem Konzept der persönlichen Zukunftsplanung bekannten Lebensqualität-Madala (DOOSE 2004, 14-a).

3. Leiten mit Thema und Struktur, partizipativer Leistungsstil

In diesem Workshop wurde die zentrale Technik der TZI, das Leiten mit Themen und Strukturen gemeinsam erschlossen. Möglichkeiten des Vorgehens beim Formulieren von Themen, Kriterien für gute Themenformulierungen sowie die Wirkung von Themen und Strukturentscheidungen auf die Dynamische Balance wurden diskutiert und erprobt.

Die Pädagogen versuchten sich an eigenen Themen und erprobten deren Einführung in der Gruppe. Anhand dieser exemplarischen Erarbeitungen wurden die jeweiligen Möglichkeiten, partizipativ zu leiten, erwogen. Mit dem Thema „*Leiten mit Thema und Struktur – Wie wirkt's?*“ sollten erste Erfahrungen im Unterricht gesammelt sowie Möglichkeiten und Grenzen des partizipativen Leitungsstils in der Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern erfahren werden.

4. Störungspostulat, Hilfsregeln, Planung des Unterrichtsprojektes

Nach der Auswertung der ersten Anwendungserfahrungen im Unterricht erarbeitete die Pädagogengruppe Implikationen des Störungspostulates für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern. Auch wenn die Anwendung der Hilfsregeln in der gegenwärtigen TZI-Diskussion nicht ohne Distanz gesehen wird, können diese Anfangssituationen von Gruppen und unerfahrene Leiter durchaus unterstützen. Als hilfreich bei der Realisierung von Haltung, als formulierte Lernangebote und nicht als Gruppendogmen wurden die Hilfsregeln als Unterstützung in das bisher Erarbeitete integriert. Auf dieser Basis konzentrierte sich die Gruppe auf das gemeinsame Entwerfen und Diskutieren konkreter Unterrichtseinheiten.

5. Der Weg vom Ich zur arbeitsfähigen Gruppe: Einstellungen und Haltungen gegenüber den Schülern

Zunächst wurden Themenkomplexe und Unterrichtseinheiten für die Projektphase vorausgewählt und auf ihr Potenzial für die geplante Arbeit überprüft. Innerhalb der vielen, sich in den kommenden Wochen anschließenden Einzelbesprechungen wurden diese konkretisiert und operationalisiert. Im Zentrum dieses Workshops standen Ideen des dynamischen Ausbalancierens von Lernaktivitäten des einzelnen Schülers im Kontakt mit sich, einem Sachinhalt und mit anderen Schülern hin zu einer kooperativ an einem Thema arbeitenden Gruppe (vgl. LANGMAACK 2004, 77 ff). Mögliche Gruppenentwicklungsphasen (KLEMMER 2009), Aspekte der Selbst- und Fremdbestimmung (HAUPT 2007) sowie der Blick auf die Alltagstheorien der Pädagogen in Bezug auf das Selbstentwicklungspotenzial der Schülerinnen und Schüler führte die Gruppe abschließend zu einer Reflexion eigener Einstellungen und Haltungen.

Begleitung während des Projektes und Teamarbeit

Während des eigentlichen Unterrichtsprojektes arbeiteten der Verfasser und die vier Pädagogen eng zusammen. Da fast alle Unterrichtsstunden durch den Verfasser selbst auf Video aufgezeichnet wurden (30 von 34 Unterrichtsstunden), konnte fast durchgängig eine Beratung vor Ort erfolgen. Die Unterrichtsvorbereitungen wurden dem Verfasser vorher per Mail zugesandt. So konnten insbesondere Themen- und Strukturstellungen im Vorfeld miteinander abgeklärt werden. Während der Unterrichtsstunden fungierte der Verfasser als teilnehmender Beobachter, wobei sich die Teilnahme auf die bloße Anwesenheit, Videoaufzeichnung und Beobachtung beschränkte. Es versteht sich von

selbst, dass seitens des Verfassers während des Unterrichts keine Interventionen erfolgten. In der Regel konnte direkt im Anschluss an die Unterrichtsstunde, in einigen Fällen auch zu einem späteren, vereinbarten Zeitpunkt eine Auswertung der Unterrichtsprozesse erfolgen. Entwicklungen Einzelner, der Gruppe und der Rezeption der Unterrichtsthemen konnten zeitnah diskutiert und die weitere Planung von Unterrichtsprozessen abgestimmt werden. Die Pädagogen erhielten Beratung in Hinblick auf die weitere TZI-spezifische Planung sowie Feedback bezüglich des Einsatzes der eigenen Person. Innerhalb des Unterrichtsteams der vier Pädagogen entwickelte sich über das bisherige Maß hinaus eine zunehmende Intensität kollegialer Zusammenarbeit. Planungen und Auswertungen von Unterrichtsstunden wurden besprochen, Erfolge bzw. weiterer Beratungsbedarf bezüglich TZI-spezifischer Fragen miteinander abgeglichen. Zwei Pädagogen planten und setzten die fächerverbindende Unterrichtseinheit „Lasst die Puppen tanzen“ gemeinsam um.

5.2.2.2 Phase II: Beschreibung des Unterrichts als Bestandteil des Forschungsprojektes

Der Unterricht fand in den Klassen 4 bis 9 des Regelschulteils der Schule für Körperbehinderte in Leipzig statt. Auch wenn die am Konzept der Themenzentrierten Interaktion orientierte Arbeit für eine Vielzahl von Unterrichtsfächern belegt ist, wurde ausschließlich Unterricht in den Fächern Deutsch und Kunst in die Erhebung einbezogen. Insbesondere für den Anfänger lassen sich im Kontext geisteswissenschaftlicher Fächer leichter Bezüge zu Entwicklungsthemen der einzelnen Schülerpersönlichkeiten und der Schülergruppen identifizieren und umsetzen. Auch die rein pragmatische Erwägung der Gestaltung der Stundenpläne war verursachend für diese Entscheidung.

Die planerische Aufgabe des Unterrichtsteams während der Vorbereitungsphase bestand darin, im zweiten Schulhalbjahr der jeweiligen Klassenstufe zu unterrichtende Lernbereiche zu identifizieren, die sich für das geplante Projekt gut eignen. In einem zweiten Schritt wurden angemessene Ideen bspw. bezüglich literarischer Texte in Unterrichts- und Fördereinheiten unter Berücksichtigung TZI-spezifischer Planungsimpulse überführt. Die inhaltliche Planung erfolgte jeweils für eine Unterrichtseinheit, die ein bestimmtes fachliches Thema umfasste. Die TZI-Themen und Strukturen wurden prozessbegleitend geplant und zwischen dem Verfasser und der jeweiligen Lehrperson abgeglichen. Eine Übersicht über die Unterrichtsinhalte sowie die TZI-Themen und Strukturen befindet sich in der Ergebnisdarstellung der Unterrichtsanalysen (siehe Abschnitt 6.1.3). Folgende Tabelle enthält eine Zusammenstellung der Lernbereiche und Unterrichtseinheiten, bezogen auf die Klassenstufen.

Tab. 5.1: Klassenstufen, Lernbereiche und Unterrichtseinheiten

Klassenstufe	Fach	Lernbereich ³¹	Unterrichtseinheit zum Thema:	U-std.	
				ges.	Analyse
4	Deutsch	Lesen/mit Medien umgehen	Kinderroman „Ben liebt Anna“ von P. Härtling	15	9
5	Deutsch	Fantasie und Wirklichkeit: Märchenhaftes und Unglaubliches	Märchen „Kalif Storch“ von W. Hauff	10	6
			Erzählen, Nacherzählen von Erlebnissen, Texten und Bildgeschichten	8	4
6	Deutsch	Vorhang auf – Lasst die Puppentänzen	Puppenspiel zu „Prinzessin Rosamund, die Starke“ von M. Waddell	16	8
	Kunst	Gestalten von Körper und Raum			
R7 ³²	Deutsch	Entdeckungen: Das Fremde	Kaspar Hauser	4	2
		Die Welt der Bücher – Denken und Handeln	Jugendroman „Freak“ von R. Philbrick	10	5
R9	Deutsch	Fantasie und Wirklichkeit – Literatur in ihrer Zeit	Drama „Romeo und Julia“ von W. Shakespeare	12	5

5.2.2.3 Phase III: Evaluation

Die Auswertung des gesamten Projektes erfolgte abschließend mit Hilfe von Experteninterviews (Lehrerinnen und Lehrer) und fokussierten Gruppeninterviews (Schülerinnen und Schüler). Die Begründung der Methodenwahl und die Darstellung der Vorgehensweisen erfolgen in den Abschnitten 5.5.4.1 und 5.5.5.1.

5.3 Ziel und Fragestellungen

Das übergeordnete Ziel und fachwissenschaftliche Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit besteht darin, unterrichtliche Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung zu erweitern. Auf der Grundlage der bisherigen Betrachtungen und theoretischen Analysen besteht ein Interesse an der empirischen Erkundung von Möglichkeiten und Auswirkungen eines Unterrichts, der sich am Konzept der Themenzentrierten Interaktion orientiert.

Die erste Hauptfragestellung leitet sich ab aus der Suche nach Möglichkeiten der Umsetzung des Konzeptes der Themenzentrierten Interaktion in einem solchen Unterricht:

³¹ Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2004 a-c): Lehrpläne Grundschule Deutsch; Mittelschule Deutsch, Kunst

³² Teil der jeweiligen Klasse im Bildungsgang der Realschule

1. **Wie lässt sich das Konzept der Themenzentrierten Interaktion in den Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung implementieren?**

Im Hinblick auf mögliche Auswirkungen eines solchen Unterrichts ergeben sich die Hauptfragestellungen zwei und drei:

2. **Welche Auswirkungen eines Unterrichts, der sich am Konzept der Themenzentrierten Interaktion orientiert, lassen sich in Bezug auf den Bereich *Schülerpersönlichkeit* beschreiben?**
3. **Welche Auswirkungen eines Unterrichts, der sich am Konzept der Themenzentrierten Interaktion orientiert, lassen sich in Bezug auf den Bereich *Beziehungsqualität* beschreiben?**

ALTRICHTER (vgl. 2002, 208) plädiert für eine Konfrontation von Daten aus drei Quellen³³. Die Lehrpersonen haben den besten Zugang zu eigenen Intentionen und Beobachtungen, die bspw. mit Hilfe von Interviews dokumentiert werden können. Die Schüler als von den Handlungen der Lehrpersonen direkt Betroffene können ihre Sichtweisen ebenfalls in Interviews oder Tagebucheinträgen dokumentieren. Der teilnehmende Beobachter schließlich hat von einem dritten Standpunkt aus die Möglichkeit, Informationen über die fokussierten Lehr- Lernsituationen zu erheben. „Jede Ecke des Dreiecks befindet sich in einer einzigartigen epistemologischen Position in Hinblick auf den Zugang zu relevanten Informationen über die Unterrichtssituation.“ (ELLIOT 1976, 22 f zit. n. ALTRICHTER 2002, 208).

Um die Beantwortung der Hauptfragestellungen zu ermöglichen, erfolgt eine Differenzierung in vier Untersuchungsbereiche und damit eine Konkretisierung in den jeweiligen Bereichen zugeordnete Unterfragestellungen.

Der erste Bereich (A) befasst sich mit dem Unterricht aus der Beobachterperspektive. Unter der Prämisse der Handlungsforschung und mit dem Ziel der Unterrichtsentwicklung wurde unter den in den vorangegangenen Abschnitten beschriebenen Bedingungen ein am Konzept der Themenzentrierten Interaktion orientierter Unterricht umgesetzt. Diesen gilt es mit Hilfe der folgenden Fragestellungen zu analysieren.

UF1³⁴ Welche Elemente der TZI kommen zur Anwendung und wie werden sie in den Unterricht implementiert?

UF2 Wie verhalten sich Lehrer in einem Unterricht, der sich am Konzept der TZI orientiert?

³³ In diesem der Aktionsforschung zuzurechnenden Ansatz findet der Begriff der *Triangulation* Verwendung. Gemeint ist die Verknüpfung der drei benannten Sichtweisen auf Lehr- Lernsituationen, weniger die Verknüpfung unterschiedlicher Forschungsmethoden. Der in der vorliegenden Arbeit vertretene Triangulationsansatz wird in Abschnitt 5.5.1 erläutert.

³⁴ Unterrichtsanalysen Fragestellung

UF3 Wie wirkt sich ein am Konzept der TZI orientierter Unterricht auf die Schülerpersönlichkeit aus?

UF4 Wie wird die Beziehungsqualität durch TZI-Angebote beeinflusst?

Der zweite Bereich (B) wendet sich der Sichtweise der Lehrenden zu. Diese haben sich auf der Basis ihrer förderpädagogischen Kompetenzen und Erfahrungen intensiv mit dem Konzept der TZI auseinandergesetzt, gemeinsam mit dem Verfasser im Sinne der Handlungsforschung Unterricht geplant und diesen eigenständig umgesetzt.

LF1³⁵ Welche subjektiven Theorien bilden die beteiligten Pädagogen in Bezug auf das Konstrukt „Unterricht mit Elementen der TZI“?

LF2 Wie lassen sich aus Sicht der beteiligten Pädagogen TZI-Elemente in den Unterricht implementieren?

LF3 Kann aus Sicht der beteiligten Pädagogen ein am Konzept der TZI orientierter Unterricht zur Förderung der Schülerpersönlichkeit beitragen?

LF4 Kann aus Sicht der Pädagogen ein am Konzept der TZI orientierter Unterricht die Beziehungsqualität der beteiligten Akteure (Schüler-Schüler; Schüler-Lehrer) unterstützen bzw. stärken?

Im dritten Bereich (C) sollen die Sichtweisen der beteiligten Schülerinnen und Schüler eruiert werden.

SF1³⁶ Wie beschreiben die Schüler den Einfluss des am Konzept der TZI orientierten Unterrichts auf ausgewählte Bereiche ihrer eigenen Person?

SF2 Wie beschreiben die Schüler den Einfluss des am Konzept der TZI orientierten Unterrichts auf die Beziehungsqualität innerhalb der Lerngruppe und zu ihren Lehrern?

Der vierte Bereich (D) soll unter einer vertieften Fragestellung die Entwicklung der einzelnen Schülerpersönlichkeit während des Forschungsprojektes eruieren. Es wird also nach einem Zusammenhang zwischen der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler und dem durchgeführten Unterrichtsprojekt gefragt. Dabei wird von einer hierarchischen und differenziellen Selbstkonzeptmodellierung ausgegangen. Als messbare Größe wird das Selbstwertgefühl als evaluative Komponente des Selbstkonzeptes fokussiert.

SSF³⁷ Hat ein Unterricht, der sich am Konzept der TZI orientiert, Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl der Schüler?

³⁵ Lehrerinterviews Fragestellung

³⁶ Schülerinterviews Fragestellung

³⁷ Selbstwertgefühl Schüler Fragestellung

Die Datenkonfrontation soll durch die folgende tabellarische Gegenüberstellung von Forschungsfragen und Untersuchungsbereichen verdeutlicht werden.

Tab. 5.2: Forschungsfragen und Konfrontation von Daten aus vier Untersuchungsbereichen

Untersuchungs- bereiche Haupt- fragestellun- gen	Umsetzung TZI und Unterricht	Schülerpersön- lichkeit	Beziehungsquali- tät
A) Unterricht aus Beobachterper- spektive	UF1, UF2	UF3	UF4
B) Sichtweisen der Lehrpersonen	LF1, LF2	LF3	LF4
C) Sichtweisen der Schüler/innen		SF1	SF2
D) Selbstwertgefühl Schüler/innen		SSF	

5.4 Beschreibung der Stichproben

Spezifik der Schule für Körperbehinderte in Leipzig

„An den Körperbehindertenschulen und Förderzentren [in den östlichen Bundesländern; J.T.] finden Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen adäquate Bildungsgänge.“ (WELLMITZ 2007, 188). Ein sehr großer Teil der Schülerschaft (ca. 70 % vgl. WEHR-HERBST 1997) lernt nach den Lehrplänen der Regelschulen (Grund-, Haupt-, Realschule, Gymnasium in Birkenwerda/Brandenburg). Auch Schüler mit zusätzlichem sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich *Lernen* (ca. 24 %) werden an diesen Schulen unterrichtet. KUCKARTZ (2003, 296 ff) bestätigt diese Tendenz, die in einer stärkeren Orientierung an Grund- bzw. Hauptschulrichtlinien besteht. In den östlichen Bundesländern wurde für Schüler mit Förderbedarf im Bereich *geistige Entwicklung* erst nach 1989 das Recht auf schulische Bildung umgesetzt. Der sich daran anschließende Auf- und Ausbau geeigneter Schulen berücksichtigte größtenteils Standards der Barrierefreiheit. Aus diesem Grund wurden und werden an diesen Schulen sowohl Schüler mit zusätzlichem Förderbedarf im Bereich *körperliche und motorische Entwicklung* als auch Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen aufgenommen (vgl. WELLMITZ 2007, 189; LELGEMANN 2010, 29).

Im Bundesland Sachsen ist für den Untersuchungszeitraum (2008) zu konstatieren, dass ca. 59 % aller Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich *körperliche und motorische Entwicklung* in Schulen für Körperbehinderte und ca. 41 % in integrativen Schulen lernen (vgl. SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ 2010, 28 und 56). Wie auch LELGEMANN (vgl. 2010, 34) für die bundesweite Praxis der Integration feststellt, bezieht sich diese relativ hohe Quote auf Schüler mit eher geringen Entwicklungserschwernissen, die größtenteils zielgleich unterrichtet werden. Die Praxis der

Homogenisierung bezieht sich, von einzelnen Klassen abgesehen, ebenfalls auf die vier Sächsischen Schulen für Körperbehinderte, in denen Schüler entsprechend ihrer kognitiven Voraussetzungen in getrennten Klassen, die jeweils eigene Schulteile bilden, lernen (vgl. THIELE 2009b, 148). Die Schulen für Körperbehinderte in Dresden, Chemnitz und Hoyerswerda unterrichten Schüler der Grund- und Mittelschule, Schüler mit zusätzlichem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich *Lernen* und in geringem Umfang Schüler mit Förderbedarf im Bereich *geistige Entwicklung* bzw. mit komplexen Beeinträchtigungen.

Im Untersuchungszeitraum lernten an der Schule für Körperbehinderte in Leipzig insgesamt 207 Schülerinnen und Schüler. Die Zusammensetzung der Schülerschaft lässt sich wie folgt darstellen:

Tab. 5.3: Zusammensetzung der Schülerschaft an der Schule für Körperbehinderte Leipzig im Schuljahr 2008/2009 (Quelle: schulinterne Statistik)

Schulteil	Prozentualer Anteil		
	Gesamt	männlich	weiblich
Grundschulteil	31,4 %	66,2 %	33,8 %
Schulteil zur Lernförderung	38,2 %	58,2 %	41,8 %
Mittelschulteil (Haupt- und Realschule)	30,4 %	68,3 %	31,7 %
Gesamt		63,8 %	36,2 %

Der Anteil der Schüler, die nach den Lehrplänen der Grund-, Haupt- und Realschule unterrichtet werden, liegt zusammen etwa bei 60 %, der Anteil derer, die nach dem Lehrplan der Schule zur Lernförderung lernen bei ca. 40 %. Die Schule verfügt über keinen Schulteil für Schüler mit Förderbedarf im Bereich *geistige Entwicklung*.

Schülerinnen und Schüler

Wenn in Bezug auf die Auswahl der Stichprobe die Kriterien bereits vor der Feldphase feststehen und diese sich auf bestimmte Merkmale der Personen, relevante Untersuchungssituationen, -zeitpunkte und -orte beziehen, so kann dieser Prozess als *qualitativer Stichprobenplan* oder *selektives Sampling* bezeichnet werden (vgl. LAMNEK 2005a, 192; KELLE/KLUGE 1999). FLICK (2007a, 155) spricht von einer *Vorab-Festlegung der Samplestruktur*, bei der die Stichprobe „...nach bestimmten (z.B. demografischen) Kriterien zusammengestellt wird...“ und „...Auswahlentscheidungen besonders für die Fall- oder Fallgruppenauswahl getroffen...“ werden. Wie in Abschnitt 5.2.1 beschrieben, erfolgte der Zugang zu den Schülern über die kontaktierten Lehrer. Unter den Maßgaben, möglichst viele Klassen und damit Schüler in das Forschungsprojekt zu involvieren und möglichst vieler Lehrerwochenstunden in den betreffenden Klassen, wählten die Lehrer die entsprechenden Klassen aus. Weitere Kriterien waren der in einem Gutachten festgestellte sonderpädagogische Förderbedarf der beteiligten Schüler und die Beschulung in der entsprechenden Klasse der Förderschule mindestens seit Beginn des Schuljahres. Die Anwesenheit während aller Erhebungen (Prä- und Posttest,

Gruppeninterview, mind. 80 % der durchgeführten Unterrichtsstunden) sowie die Einverständniserklärung der Eltern waren weitere Kriterien für die Zusammensetzung der Stichprobe.

- Kriterien:
- Förderbedarf im Bereich *körperliche und motorische Entwicklung*
 - Förderort: Schule für Körperbehinderte, Leipzig
 - Schüler einer Klasse, in der die am Projekt beteiligten Lehrer unterrichteten
 - Anwesenheit bei allen Erhebungen
 - Einverständniserklärung der Eltern

Am Forschungsprojekt nahmen insgesamt 38 Schülerinnen und Schüler teil. Aufgrund der Nichterteilung der Einverständniserklärung durch die Eltern bzw. die Abwesenheit während eines der Erhebungszeitpunkte konnten die Daten von 26 Schülerinnen und Schülern verwendet werden. Das durchschnittliche Alter betrug zum Erhebungszeitpunkt t1 13,7 Jahre. Der jüngste Schüler war 11,0 Jahre, die älteste Schülerin 17,5 Jahre alt.

Tab. 5.4: Altersverteilung der Schülerinnen und Schüler

Klassenstufe	durchschnittl. Alter (zum Zeitpkt. t1 in Jahren)	absolute Schülerzahlen	prozentuale Schülerzahlen
4	12,2	5	19,23 %
5a	12,7	9	34,62 %
6	13,5	4	15,38 %
R7	14,3	3	11,54 %
9	16,2	5	19,23 %
ges.	13,7	26	100 %

Die Stichprobe bestand aus 8 weiblichen (30,8 %) und 18 männlichen (69,2 %) Teilnehmern. Der hohe Anteil männlicher Schüler entspricht dem von LELGEMANN und FRIES (2009) für das Bundesland Bayern berichteten Entwicklungstrend (66,5 % männlich, 33,5 % weiblich im Jahr 2007).

Tab. 5.5: Geschlechterverteilung der Schülerinnen und Schüler

Klassenstufe	weiblich		männlich	
	absolut	prozentual	absolut	prozentual
4	1	20,0 %	4	80,0 %
5a	2	22,2 %	7	77,8 %
6	1	25,0 %	3	75,0 %
R7	2	66,7 %	1	33,3 %
R9	2	40,0 %	3	60,0 %
ges.	8	30,8 %	18	69,2 %

Die körperlich-motorischen Beeinträchtigungen der an der Untersuchung beteiligten Schülerinnen und Schüler verteilen sich wie in folgender Tabelle dargestellt. Diese Zu-

ordnungen wurden nach den Informationen aus den Schülerdokumentationen vorgenommen und beziehen sich auf die jeweilige medizinische Diagnose. Sie lassen jedoch nur beschränkte Rückschlüsse auf die individuellen Entwicklungsprofile der Schüler zu.

Tab. 5.6: Häufigkeit der körperlich-motorischen Beeinträchtigungen
(Kategorien in Anlehnung an HEDDERICH 2006, 30 ff)

Kategorie	absolute Schülerzahlen	prozentuale Schülerzahlen
Cerebrale Bewegungsstörungen	6	23,1 %
Epilepsien	6	23,1 %
Chronische Krankheiten und Fehlfunktion von Organen	5	19,2 %
Spina bifida	2	7,7 %
Autismus	3	11,5 %
Sonstige	4	15,4 %

Es muss darauf hingewiesen werden, dass die beteiligten Schülerinnen und Schüler keinen zusätzlichen Förderbedarf in den Bereichen *Lernen* sowie *Geistige Entwicklung* aufwiesen. Auch bestanden keine gravierenden kommunikativen Einschränkungen. Ferner wird die Charakteristik der Stichprobe bezüglich des Förderortes eingeschränkt. Die Untersuchung fand innerhalb einer Förderschule, nicht in integrativen bzw. inklusiven Kontexten statt. Diese Einschränkungen sind bei der Interpretation der Ergebnisse angemessen zu berücksichtigen.

Lehrerinnen und Lehrer

Die Beschreibungen zur Gewinnung der Lehrerstichprobe können den Darstellungen bezüglich des *Zuganges zum Feld* (Abschnitt 5.2.1) entnommen werden. Insofern ist nicht von einer „Fallauswahl“ oder einer „Probandengewinnung“ zu sprechen, sondern eher von einer Gestaltung des Forschungsprojektes unter den Prämissen der Handlungsforschung. Die Stichprobe der beteiligten Lehrer (wie die der beteiligten Schüler) bezieht sich auf eine Schule mit dem Förderschwerpunkt *körperliche und motorische Entwicklung* mit ihren regionalen, historisch gewachsenen und schulpolitischen Spezifika. Die Zusammenarbeit entstand auf der Basis folgender Kriterien bzw. Bedingungen:

- persönliche Bekanntschaft auf der Basis langjähriger Zusammenarbeit als Kollegen
- Freiwilligkeit
- Interesse an einer Unterrichtsentwicklung, die sich am Konzept der Themenzentrierten Interaktion orientiert

Auch die Auswahlkriterien, die GLÄSER/LAUDEL (vgl. 2006, 113) benennen, können als Begründung für die forschungslogische Berechtigung der vorliegenden Lehrerstichprobe herangezogen werden:

- Die Personen verfügen über die relevanten Informationen.
- Die Personen sind am ehesten in der Lage, präzise Informationen zu geben.

- Die Personen sind bereit, Informationen zu geben.
- Die Personen sind für die Erhebung verfügbar.

GLÄSER/LAUDEL (vgl. 2006, 114) führen in Bezug auf den Bekanntheitsgrad zwischen Interviewer und Interviewten jedoch beschränkend an, dass Freundschaften und Abhängigkeitsverhältnisse die Interviewergebnisse verzerren können. Ein scheinbar automatisches Einander Verstehen kann dazu führen, dass der Interviewer nicht in allen Fällen nachfragt. Das Bestreben der Interviewpartner, die außerhalb des Interviews bestehende Beziehung nicht zu gefährden, kann in einer Vermeidung konfliktträchtiger Situationen während des Interviews münden. Fragen der *sozialen Erwünschtheit* sind ein grundsätzliches Problem von sozialwissenschaftlichen Erhebungen. Die Problematik der benannten freundschaftlichen und Abhängigkeitsverhältnisse lassen sich bezüglich der vorliegenden Studie als minimiert beschreiben, da das Verhältnis des Verfassers zu den Interviewpartnern eindeutig als kollegial zu beschreiben ist. Aufgrund des für den Forschungsprozess ruhenden schulischen Arbeitsverhältnisses des Verfassers sind auch dienstliche Abhängigkeitsverhältnisse als reduziert zu betrachten. Folgende Tabelle enthält Informationen zu den am Projekt beteiligten Lehrpersonen.

Tab. 5.7: Stichprobe der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer

Kürzel	Geschlecht	Geburtsjahr	Ausbildung	Berufserfahrung
L1	w	1973	1992-1999 Lehramt Mittelschule Deutsch, Mathematik 1999-2001 Referendariat 2005-2007 berufsbegleitendes Studium Körperbehindertenpädagogik 2007-2008 Referendariat Körperbehindertenpädagogik	1999-2001 Referendariat 2001-2003 Lehrerin an Mittelschulen seit 2003 Lehrerin an der Schule für Körperbehinderte „Albert Schweitzer“, Leipzig Unterrichtserfahrung in den Fächern Deutsch, Mathematik
L2	w	1975	1995-2000 Lehramt Förderschulen, Deutsch 2000-2002 Referendariat 2004-2006 berufsbegleitendes Studium ev. Religion	2000-2002 Referendariat seit 2002 Lehrerin an der Schule für Körperbehinderte „Albert Schweitzer“, Leipzig Unterrichtserfahrung in den Fächern Deutsch, Geschichte, Geografie, Religion, Deutsch, Sachkunde
L3	w	1968	1989-1999 Lehramtsstudium Deutsch, Geschichte, Sprachbehindertenpädagogik, studentische Hilfskraft, wissenschaftliche Hilfskraft 1999-2001 Referendariat 2005-2007 berufsbegleitendes Studium Körperbehindertenpädagogik 2007-2008 Referendariat Körperbehindertenpädagogik	1999-2001 Referendariat Regelschule seit 2001 Lehrerin an der Schule für Körperbehinderte „Albert Schweitzer“, Leipzig Unterrichtserfahrung in den Fächern Deutsch, Geschichte, Wirtschaft/Technik
L4	m	1960	1982-1984 Direktstudium Körperbehindertenpädagogik 1996-1999 berufsbegleitendes Studium Lernbehindertenpädagogik	Erzieher, Internatsleiter, seit 1991 Lehrer an und seit 1999 Schulleiter der Schule für Körperbehinderte „Albert Schweitzer“, Leipzig Unterrichtserfahrung in den Fächern Deutsch, Mathematik, Kunst

Das Durchschnittsalter der an den Interviews beteiligten Lehrpersonen betrug zum Erhebungszeitpunkt 40,0 Jahre. Alle vier Personen verfügen über ein abgeschlossenes Studium der Körperbehindertenpädagogik, drei in einer weiteren sonderpädagogischen Fachrichtung. Die durchschnittliche Tätigkeitsdauer an der Schule für Körperbehinderte

betrug 9,7 Jahre (zwischen 6 und 18 Jahren). Zwei Pädagogen haben auch Unterrichtserfahrungen in Regelschulen gesammelt.

5.5 Darstellung der Forschungsmethodik

Die Untersuchungsmethodik orientiert sich unmittelbar an den Forschungsfragen. Diese wiederum basieren auf dem fachwissenschaftlichen Erkenntnisinteresse, den axiomatischen und methodischen Bedingungen der Themenzentrierten Interaktion und dem der Handlungsforschung immanenten partizipativen Ansatz. Insofern muss der These, dass methodische Entscheidungen „...nicht auf der Grundlage prinzipieller Überzeugungen, sondern [ausschließlich; J.T.] in Anhängigkeit von Fragestellung und Forschungsgegenstand...“ (BOS/KOLLER 2002, 283) zu treffen seien, zumindest teilweise widersprochen werden. Entscheidungen für einen bestimmten Forschungsgegenstand und das damit korrespondierende Erkenntnisinteresse sind stets auch abhängig von den subjektiven Vorbedingungen des Forschers. Die Axiome der TZI stellen derartige Voraussetzungen bzw. Grundsätze dar (vgl. COHN/FARAU 1984, 357), die mit REISER (2006, 53) „...weder beweisbar noch widerlegbar sind, aber für das Handeln unverzichtbare Annahmen enthalten“. Gleichwohl orientiert sich die Forschungsmethodik am Untersuchungsgegenstand. Die Begründung der Auswahl und die Darstellung der Angemessenheit erfolgen in diesem Abschnitt.

Nachdem im Abschnitt 5.1.1 das Konzept der Handlungsforschung als übergeordnetes Forschungskonzept gekennzeichnet wurde, soll nun die Forschungsmethodik in aller Ausführlichkeit offengelegt und damit einer zentralen Forderung der qualitativen Sozialforschung nach Verfahrensdokumentation (siehe Abschnitt 5.1.3 Prinzip des regelgeleiteten Vorgehens) entsprochen werden.

5.5.1 Methodentriangulation

Ausgehend von Denzin (1970, vgl. auch FLICK 2006, 161; FLICK 2004, 13 ff) stellt Triangulation eine Strategie der Validierung dar. Durch die *Einnahme unterschiedlicher Perspektiven*, die *miteinander in Zusammenhang stehen* und möglichst *gleichberechtigt* behandelt werden sollten, ist ein *prinzipieller Erkenntniszuwachs* zu erwarten (vgl. FLICK, 2004, 12). JENNESSEN ergänzt mit Verweis auf FLICK (2000), dass Triangulation auch „...als Weg der Erkenntniserweiterung über einen untersuchten Gegenstand verstanden werden...“ kann (JENNESSEN 2008, 237). Triangulation hat demzufolge zwei voneinander zu unterscheidende Funktionen:

1. Validierung, also das Nutzen der Vorteile und das Ausgleichen möglicher Nachteile von Methoden („Prozess des Gegeneinander-Ausspielens jeder Methode gegen die andere“ DENZIN 1978 zit. n. FLICK 2006, 161) (zur Anwendung siehe auch JENSEN 2008, 265)

2. Ergänzung von Perspektiven mit dem Ziel der Gewinnung umfassenderer, vielschichtigerer Erkenntnisse (vgl. FLICK 2006, 161)

Beide Ziele wurden in der vorliegenden Studie mit Hilfe der Triangulation verfolgt. Aus den „...methodologisch geführten Debatten über den Einsatz qualitativer und quantitativer Methoden...“ (ENGLER 2010) rührt die Differenzierung zwischen der Kombination unterschiedlicher qualitativer Zugänge und der Kombination qualitativer und quantitativer Methoden. Für die erziehungswissenschaftliche Forschung ist zu konstatieren, dass das ehemals ambivalente Verhältnis (vgl. LAMNEK 2005a, 242 f) zwischen quantitativen und qualitativen Forschungsansätzen als überwunden gilt. HEDDERICH (vgl. 2003, 114) betont einerseits die Eigenständigkeit beider Forschungsrichtungen in Bezug auf die Rolle des Forschers und den jeweils unterschiedlichen Grad der Standardisierung. Andererseits fokussiert die Autorin forschungsmethodische Fragestellungen auf sinnvolle Verknüpfungsmöglichkeiten beider Ansätze. MAYRING (2002) fordert ebenfalls die Integration beider Methodensysteme in Abhängigkeit von Fragestellungen und Hypothesen. OSWALD (vgl. 2010, 74) betont *Gemeinsamkeiten, Überschneidungen und Kombinationsmöglichkeiten*. Vor diesem Hintergrund bezieht sich das forschungsmethodische Element der Triangulation in der vorliegenden stark qualitativ ausgerichteten Studie auch auf die Integration eines quantitativen Untersuchungsbestandteiles. Während die qualitativen Methoden auch bei der Datenauswertung teilweise miteinander kombiniert wurden (Grounded Theory und qualitative Inhaltsanalyse), bezieht sich die Triangulation zwischen qualitativem und quantitativem Untersuchungsteil auf einen Teil der Fragestellungen (Schülerpersönlichkeit), auf dieselbe Stichprobe und die Interpretation der Ergebnisse.

Im Rahmen der Überlegungen bezüglich des geeigneten methodischen Vorgehens stellt sich die Frage nach der Zugänglichkeit zu den unterschiedlichen Ebenen und Aspekten des untersuchten Phänomens. Im Zentrum des Forschungsinteresses stehen Unterrichtsprozesse, die mit Hilfe des pädagogischen Konzeptes der Themenzentrierten Interaktion gestaltet wurden und die Vermutung spezifischer Veränderungen. Beides, Unterrichtsprozesse und etwaige Veränderungen sollen zunächst mit einer möglichst offenen Methode erfasst werden. Wie im folgenden Abschnitt noch zu erläutern ist, wurde diese in der sich vor allem auf die Datenauswertung beziehenden Methode der Grounded Theory gefunden. Die Offenheit dieser Methode ist jedoch gleichzeitig ihr Nachteil (siehe Abschnitt 5.5.3.2). Um die Probleme und damit auch möglichen Fehler der Grounded Theory auszugleichen, machen sich im Sinne der Verwendbarkeit der Ergebnisse weitere Methoden erforderlich. Diese erschließen gleichzeitig andere Perspektiven. Während bei den Unterrichtsanalysen mit Hilfe der Grounded Theory die interpretative Sicht des Forschers dominiert, kommen mit Hilfe der Interviews die Akteure im Feld selbst zu Wort. Um in der Auswertung mehr Stringenz zu erreichen, wurde für die Auswertung der Interviews die qualitative Inhaltsanalyse nach GLÄSER/LAUDEL (2006) favorisiert, die gleichzeitig als weiterführende Auswertungsmethode des erfassten Unterrichts fun-

giert. Da auf diese Weise die Ergebnisse in der gleichen Form bzw. Systematik vorliegen, wird die Verknüpfung und triangulierende Interpretation erleichtert. Eine weitere Perspektive wird mit dem vierten Untersuchungsbereich eingenommen. Aus den Angeboten, den ein am Konzept der TZI orientierter Unterricht den Schülerpersönlichkeiten unterbreitet, erwächst die Vermutung, dass die Selbstkonzepte der Schüler diesbezügliche Veränderungen erfahren. Aus der daraus abgeleiteten Forschungsfrage *SSF* ergibt sich der methodische Impuls, dieser spezifischen Fragestellung mit einem quantitativen Testverfahren nachzugehen.

Die folgende Abbildung visualisiert die Methodentriangulation, wie sie sich in der vorliegenden Studie darstellt, und das Untersuchungsdesign. In den folgenden Abschnitten werden die einzelnen Verfahren ausführlich erläutert und begründet.

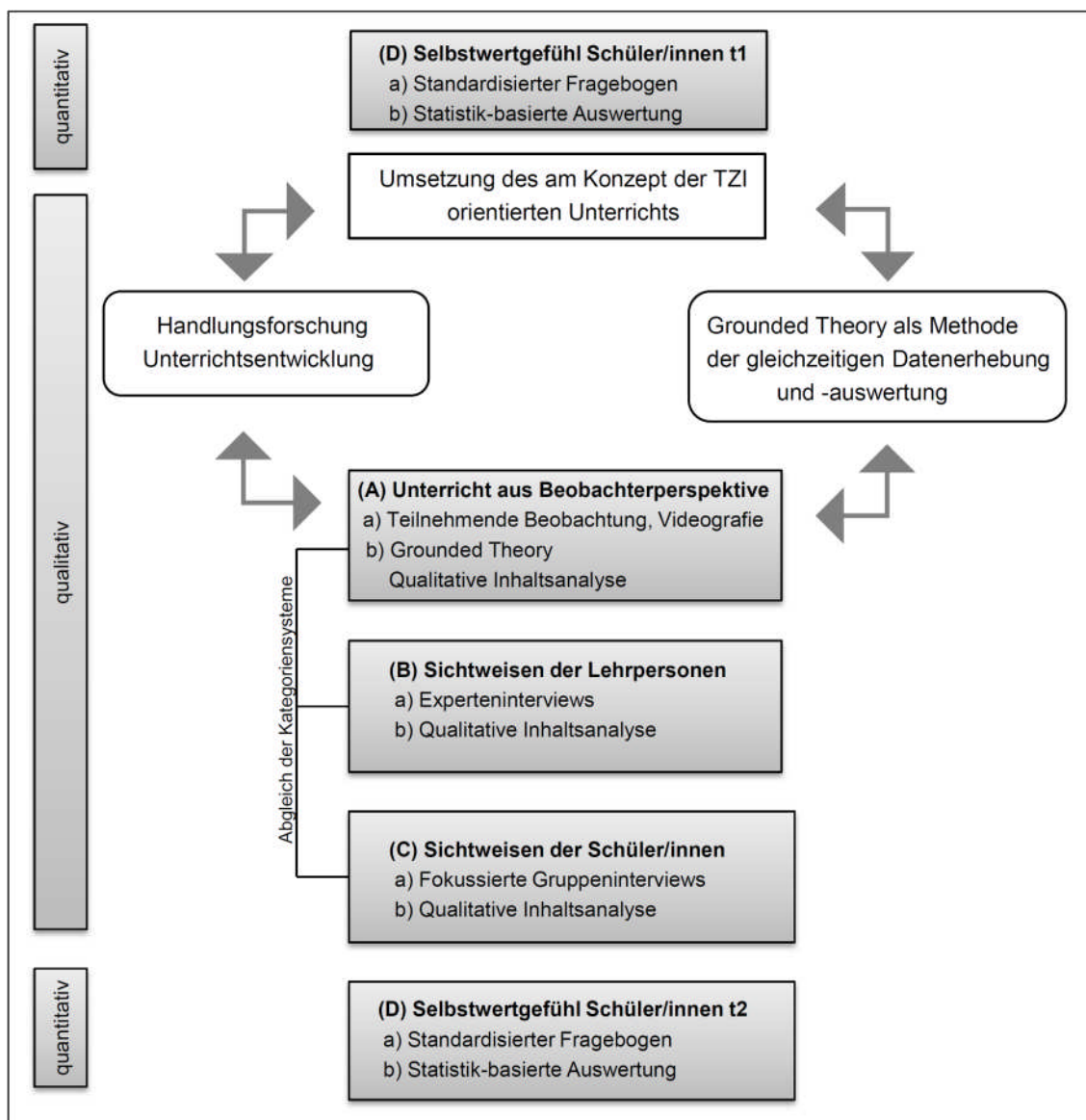


Abb. 5.1: Untersuchungsdesign und Methodentriangulation (A, B, C, D: Untersuchungsbereiche; a: Erhebungsverfahren; b: Auswertungsverfahren)

5.5.2 Methodenintegration und zeitlicher Verlauf

Die Studie ist mit Bezug auf den quantitativen Untersuchungsbestandteil längsschnittlich in einem einfachen Pre-Post-Design angelegt (siehe Abb. 5.2). Der Beginn der Studie wurde mit den Voruntersuchungen zum Selbstwertgefühl der beteiligten Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt t_1 markiert. Parallel und im Anschluss führte der Verfasser gemeinsam mit den beteiligten Lehrkräften die Workshops zur Einführung in die Themenzentrierte Interaktion durch. Das eigentliche Unterrichtsprojekt startete mit Beginn des zweiten Halbjahres des Schuljahres 2008/2009 im März 2009 und dauerte bis Mai 2009. Für eine spätere qualitative Auswertung wurden 34 Unterrichtsstunden per Video aufgezeichnet. Es schlossen sich die Nachuntersuchungen zum Selbstwertgefühl der beteiligten Schüler zum Zeitpunkt t_2 an. Damit war der quantitative Teil der Datenerhebung beendet. Um die Sichtweisen der am Projekt beteiligten Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte zu erfassen, wurden abschließend Gruppen- bzw. Experteninterviews durchgeführt.

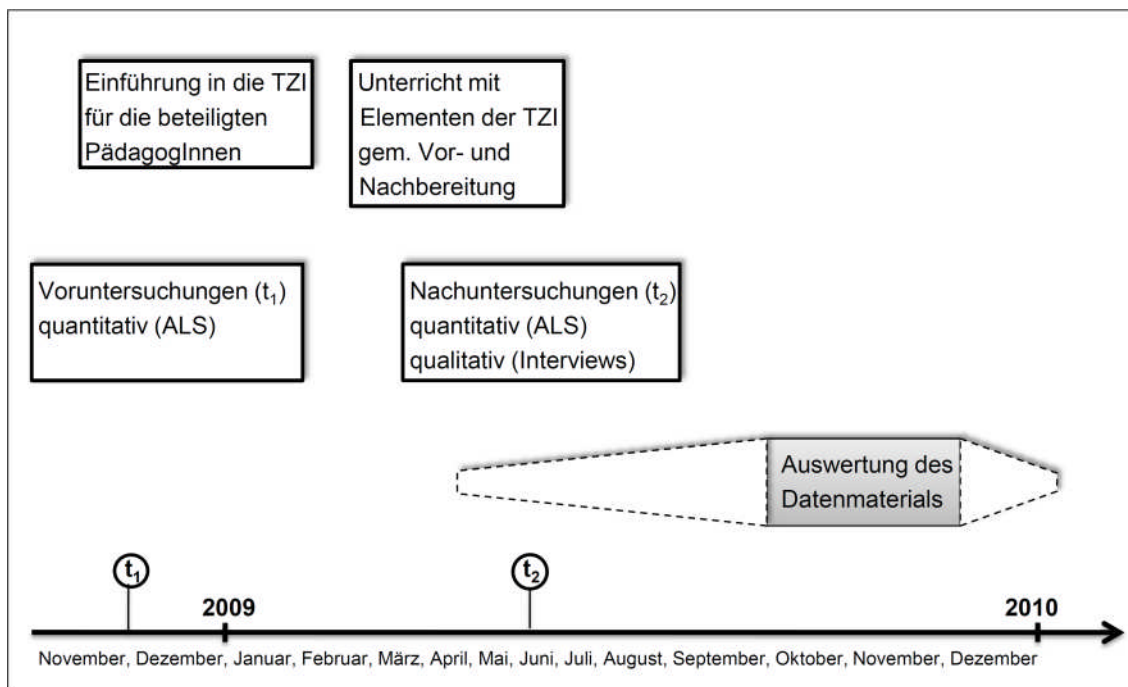


Abb. 5.2: Zeitlicher Verlauf des Forschungsprojektes

5.5.3 Unterricht aus der Beobachterperspektive

5.5.3.1 Erhebungs- und Aufbereitungsverfahren

Teilnehmende Beobachtung

Im Mittelpunkt des hier zu beschreibenden Erhebungsprozesses steht die Methode der Teilnehmenden Beobachtung. Die Teilnahme des Verfassers an 30 der 34 videografierten

ten Unterrichtsstunden erleichterte nicht nur die Datenerhebung, sondern auch die Unterstützung der Pädagogen im Handlungsprozess. Im Gegensatz zur ethnografischen Feldforschung in pädagogischen Kontexten (vgl. BOLLIG 2010), bei der verschiedene Arbeitstechniken des Beobachtens, Sammelns, Befragens, Protokollierens und Beschreibens zur Anwendung kommen und neben diesen für pädagogische Handlungskontexte exklusiven Tätigkeiten eine möglichst intensive Beteiligung an den Alltagshandlungen intendiert ist, beschränkte sich die Teilnahme des Verfassers während der Unterrichtsstunden auf das Videografieren und Beobachten. Dennoch soll die Ambivalenz zwischen Teilnehmen und Beobachten an dieser Stelle thematisiert werden. BOLLIG (2010, 109) charakterisiert die besondere Rolle *forschender Pädagogen* als „doppelte ExpertInnenschaft“ und meint damit das gleichzeitige Wahrgenommen werden als Forscher und als Pädagoge. Der Umstand, dass der Verfasser den beteiligten Schülern und Lehrern hinreichend als Lehrer bekannt war, hätte zu einem impliziten oder expliziten pädagogischen *Handlungsdruck* (EBD. 109) führen können. Tatsächlich wirkte sich das Bekanntsein der Schüler mit dem Verfasser eher als förderlich aus, da dieser als vertrauter Bestandteil des Systems wahrgenommen wurde. Aufgrund einer klaren Vereinbarung mit den Lehrern, Unterrichtsvor- und -nachbereitung gemeinsam, diesbezügliche Gespräche jedoch grundsätzlich außerhalb des Unterrichts vorzunehmen, erwies sich die erwartete Rollenambivalenz auf kollegialer Ebene ebenfalls als unproblematisch.

Videografie

Die 34 Unterrichtsstunden wurden mit bis zu zwei Videokameras aufgezeichnet. Zur Verbesserung der Tonqualität für eine spätere Transkription wurde ein zusätzliches externes Mikrofon genutzt. Da in der Regel der Verfasser selbst die Aufzeichnungen anfertigte, konnten die Kamerapositionen weitestgehend flexibel an sich verändernde Raumnutzungsbedingungen bspw. aufgrund des Wechsels der Sozialformen angepasst werden. Ein störender Effekt der Aufzeichnungstechnik auf die Schüler konnte insbesondere zu Beginn des Projektes nicht gänzlich verhindert werden. Da die Kameras jedoch bereits vor dem Projekt in den Klassenzimmern präsent waren, konnte deren irritierende Wirkung reduziert werden.

HELMKE (2007) nennt folgende Vorteile von Videoaufnahmen des Unterrichts, die die Auswertungen innerhalb des vorliegenden Projektes enorm erleichtert haben:

- Es müssen keine Vorentscheidungen für bestimmte Beobachtungsraster getroffen werden.
- Fehler und Versäumnisse während der Unterrichtsbeobachtung können durch die Möglichkeit des mehrmaligen Betrachtens der Aufnahmen (bzw. mehrmaligen Lesens der Transkripte) stark minimiert werden.
- Erfassung, Transkription und Auswertung können zeitlich und persönlich unabhängig voneinander erfolgen.

Obwohl in der Fachliteratur stets der unschätzbare Wert von Videoaufzeichnungen für die Unterrichtsentwicklung betont wird, wird gleichzeitig eine auch aus der Schul- und Unterrichtspraxis zu bestätigende Zurückhaltung diesbezüglich referiert. KUHN (2004) fasst folgende Schwierigkeiten und verfremdende Effekte von videografiertem Unterricht zusammen:

- Es sind rechtliche und forschungsethische Aspekte des Datenschutzes (Einverständnis der Eltern, Anonymisierung) zu beachten.
- Videoaufzeichnungen von Unterricht z.B. mit langatmigen Stillarbeitsphasen widersprechen den Sehgewohnheiten (schnell geschnittene Videoclips, „Schnitt-dramaturgie“ von Spielfilmen etc.).
- Einschränkungen von Ton oder Kameraperspektive können die Auswertung erschweren.
- Die Darstellung an Monitor oder Fernsehgerät erzeugt Zweifel an der Authentizität des Materials (Schüler- und Lehrerverhalten wirken teilweise untypisch).

Sehr hilfreich für Transkription und Auswertung war das Bewusstmachen der inneren Barrieren und Widerstände, die zunächst durch die beschriebenen Verfremdungstendenzen der Videoaufzeichnungen entstanden.

Transkription

In der vorliegenden Studie wurde jedoch nicht das audiovisuelle Material analysiert, sondern die Auswertungsverfahren wurden im Wesentlichen auf die verschriftlichte gesprochene Sprache angewandt. Die sehr aufwendige, aber unabdingbare Transkription der Unterrichtsstunden und Interviews wurden von zwei studentischen Mitarbeitern des Projektes realisiert, die explizit in diese Tätigkeit eingewiesen wurden. Da der Verfasser bei den meisten Unterrichtsstunden anwesend war und die Videoaufnahmen jederzeit zur Verfügung standen, genügte eine Übertragung in *normales Schriftdeutsch*. Der Dialekt wurde bereinigt, Satzbaufehler und Stil jedoch beibehalten. Wichtige Informationen wie gleichzeitiges Sprechen und Pausen wurden durch Sonderzeichen vermerkt. Die Transkriptionsregeln sind im Anhang ersichtlich (vgl. DITTMAR 2004; KUCKARTZ 2007b, 37 ff; LAMNEK 2005a, 403; MAYRING 2002, 91 ff).

KUHN (vgl. 2004, 77) betont analog zu den Videoaufnahmen den verfremdenden und informationsreduzierenden Charakter von Transkriptionen. Wortprotokolle von Unterrichtsstunden liegen jenseits der Gewohnheiten, die sich in der Regel auf die Rezeption von Texten aus Fachbüchern, Romanen und Tageszeitungen beziehen. Transkripte stellen die erste Stufe der Interpretation dar, die durch vorher vereinbarte Regeln kontrolliert werden soll. Die nonverbale Dimension der Kommunikation sowie wesentliche prosodische Elemente bleiben unberücksichtigt. Entscheidungen über die Verwendung von Sonderzeichen müssen gefällt, Zweifelsfälle in der Arbeitsgruppe validiert werden. Transkripte stellen demnach selektive Konstruktionen dar, deren *Theoriegeladenheit* (KOWAL/O'CONNELL 2007, 440) den weiteren Auswertungsprozess beeinflusst.

5.5.3.2 Auswertungsverfahren

Der bei der Analyse der videografierten und transkribierten Unterrichtsstunden beschrittene Weg lässt sich nach JENSEN (vgl. 2008, 265) als Kombination eines induktiven, offenen Forschungsstils mit einem stärker regelgeleiteten inhaltsanalytischen Verfahren beschreiben. Lehr-Lernsituationen sind als vielschichtige Interaktionsprozesse verstehbar, in denen sich die verschiedenen Akteure auf der Basis subjektiver Bedeutungen orientieren und handeln. Unterrichtliche Prozesse werden beeinflusst durch gesellschaftliche Regeln und Verhaltensvorschriften (Globe), die oft mehrdeutig sind und von den Handelnden *situationsgebunden interpretiert* werden müssen (vgl. KELLE/REITH 2008, 60). *Subjektivität, Situativität und Flexibilität* (EBD.) erschweren das deduktive Formulieren kausaler Hypothesen, so dass ein offenerer, induktiver Zugang den Feldbedingungen angemessener erscheint. Ferner führte die relative Unstrukturiertheit der erhobenen Daten (Texte, die aus der Transkription der Unterrichtsvideos resultieren) zur Entscheidung für ein kategorienbildendes Verfahren. Die benannten Methodenbedingungen Offenheit und induktive Kategorienbildung führten zur Orientierung an der Grounded Theorie (GLASER/STRAUSS 1998; STRAUSS 1987; STRAUSS/CORBIN 1990) für den ersten Erhebungs- und Auswertungsschritt.

Erste Phase: Grounded Theory

Die zentrale Forderung der Grounded Theory besteht in einer gegenstandsnahen Verankerung von Theorien. Diese Forderung basiert auf der Annahme des *strukturellen Problems der Theoriebildung innerhalb der Sozialwissenschaft* (vgl. KELLE 2007, 22), für die durch die Untersuchung von *Strukturen begrenzter Reichweite* die Formulierung universeller Theorien und daraus ableitbarer Hypothesen vor dem Kontakt mit dem empirischen Feld stark erschwert ist. Das zentrale Methodenelement, das die induktive und damit stärker gegenstandsbezogene Erarbeitung theoretischer Aussagen ermöglicht, ist die ergänzende Wechselseitigkeit und damit auch Gleichzeitigkeit von Datenerhebung, -analyse und Kategorienbildung (vgl. GLASER/STRAUSS 1998, 52). Die von GLASER und STRAUSS in unterschiedlicher Stringenz (vgl. STRÜBING 2008, 76 ff) vorgeschlagenen Wege zur Bildung von Kategorien und damit von Theorien ermöglichen es, die Grounded Theory als umfassendes Forschungskonzept und als konkretes Auswertungsverfahren gleichermaßen zu verstehen (vgl. KELLE 2007, 32 f). Damit emanzipiert sich die qualitative Sozialforschung von einer vorbereitenden, explorierenden Vorstufe für quantitative Forschung und Theoriebildung hin zu einer Methode der eigenständigen Entwicklung von in der Wirklichkeit verankerten Theorien (vgl. LAMNEK 2005a, 102). Im Zusammenhang mit der Anwendung der Grounded Theory im eigenen Forschungsprozess, erscheint es wichtig, einige Grundbegriffe des Konzeptes auch in ihrer Ambivalenz auszuführen.

Theoretische Sensibilität: Grundsätzlich ist darunter die Fähigkeit zu verstehen, empirischem Material theoretische Begriffe zuzuordnen (vgl. KELLE 2007, 35). Diskutiert werden soll hier nicht, ob zuerst von Daten oder von Theorien auszugehen sei. Theoretisch sensibel vorzugehen, setzt theoretisches Vorwissen voraus. Eine vor Beginn der

jeweiligen Forschungsarbeit geprägte wissenschaftliche Perspektive ist nach diesem Verständnis in die Arbeit mit der Grounded Theory integrierbar (vgl. STRÜBING 2008, 58), wodurch ein „naiv“ induktives Vorgehen relativiert wird. Entscheidend ist das Verständnis einer *prinzipiellen Unabgeschlossenheit von Theorien* (EBD.) und die damit zusammenhängende Offenheit des Kodierprozesses.

Theoretisches Sampling: Dieser Begriff verweist auf den bereits angedeuteten zyklischen Prozess von Datengewinnung, -analyse und Theoriebildung (vgl. GLASER/STRAUSS 1998, 53). Das wechselseitige Erheben, Kodieren und Analysieren von Daten entspricht den Intentionen der Handlungsforschung, bei der die gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten unmittelbar in die Interaktion mit dem Feld einfließen und damit wiederum die neu zu erhebenden Daten beeinflussen. Die zuerst erfassten Unterrichtsstunden wurden zeitnah transkribiert, kodiert und analysiert. Diese Zwischenergebnisse flossen in die Planung der folgenden Unterrichtsstunden ein. Aufgrund der zeitlichen Verzögerungen, die durch Transkription und Analyse des Materials entstanden und der begrenzten Phase des Feldzuganges bezog sich dieser reflexive Prozess jedoch lediglich auf die zu Beginn erhobenen Daten. Ca. 50 % der Unterrichtsstunden konnten erst nach Abschluss der Praxisphase ausgewertet werden.

Kodieren: In der Grounded Theory ist darunter die Entwicklung von Konzepten in Auseinandersetzung mit dem empirischen Material zu verstehen (vgl. STRÜBING 2008, 19). STRAUSS/CORBIN (1990/1996, 39) meinen damit „...die Vorgehensweise [...], durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden. Es ist der zentrale Prozess, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden.“ Diese Zuordnung von Kategorien zu relevanten Textpassagen stellt nach dem Transkribieren die zweite Interpretationsleistung dar.

Der Auswertungsprozess beginnt mit dem *offenen Kodieren*. Ausgehend von der Fragestellung und den theoretischen Vorannahmen, aber auch auf der Basis eines „...breiten und noch wenig geordneten Zugang[s; J.T.] zum Datenmaterial...“ (STRÜBING 2008, 21) entstehen viele, noch wenig miteinander verknüpfte Kategorien. In der vorliegenden Studie hatten diese ersten Kategorien neben den auf dem Vorwissen aufbauenden konzeptuellen Codes (z.B. „Selbstkonzept – Emotionale Dimension“) häufig alltagssprachlichen Charakter (z.B. „Das Selbst am Morgen“) oder den von *In-Vivo-Codes* (vgl. STRAUSS 1987, 33) (z.B. „Bis dann, meine Helden“).

Das *axiale Kodieren* führt zum Verfeinern und Ausdifferenzieren vorhandener Kategorien und stellt zugleich Zusammenhänge zwischen den Kategorien her. Unter Bezugnahme auf Konzepte aus Soziologie, Psychologie und Pädagogik entstehen dabei abstraktere Kategorien. Diese sog. *Achsenkategorien* (vgl. FLICK 2007a, 193), die im weiteren Verlauf der Analyse zu Hauptkategorien werden können, sind in Bezug auf die Verknüpfung des Datenmaterials mit theoretischen Konzepten besonders vielversprechend. Nach dem von STRAUSS/CORBIN (1990/1996, 78 ff) vorgeschlagenen *Kodierparadigma* sollen an den Text verschiedene Fragen (Wer? Was? Wo? Wann? Wie? Warum?) ge-

stellt und damit Informationen zu Ursachen, Kontexten, Bedingungen, Handlungen, Strategien und Konsequenzen eruiert werden (vgl. STRÜBING 2008, 26 f; FLICK 2007a, 392 f). In dieser Phase wird das Alterieren zwischen induktiver und deduktiver Vorgehensweise besonders deutlich. Kategorien und deren Beziehungen werden aus dem Text heraus induktiv entwickelt und werden gleichzeitig deduktiv an anderen Passagen desselben Textes bzw. anderen Texten und damit „Fällen“ überprüft (vgl. STRAUSS/CORBIN 1990/1996, 93; FLICK 2007a, 394). In der vorliegenden Studie führte diese Phase zu den Definitionen der Kategorien sowie zum Zuordnen der entsprechenden Ankerbeispiele (vgl. Erläuterungen zum Kategoriensystem – Unterrichtsanalysen im Anhang).

Das *selektive Kodieren* bemüht sich um eine Integration der bisher erarbeiteten Hauptkategorien. Dies führt neben der Stabilisierung der Kernkategorien zum Verwerfen anderer Kategorien. Diese Phase ist „...auf das Schließen von Lücken in der Theorie sowie auf deren Überprüfung ausgerichtet“ (STRÜBING 2008, 31). In der vorliegenden Studie wurden die entstandenen Kernkategorien am Material überprüft, indem sie mit weiteren Kodierungen „aufgefüllt“ wurden (vgl. STRAUSS/CORBIN 1990/1996, 94).

Mit Hilfe von *Memos* werden einzelne Aspekte der entstehenden Theorien, verknüpfende Ideen und methodische Vorschläge schriftlich fixiert. Memos dienen der Ergebnissicherung, der *Entlastung* von „Nebengedanken“ (vgl. STRÜBING 2008, 34) sowie der Dokumentation von Entscheidungsprozessen. Auf diese Weise erhöht sich die Nachvollziehbarkeit des Theoriebildungsprozesses. Während des hier zu beschreibenden Forschungsprozesses waren Memos sehr hilfreich bei der Entwicklung zunächst vager Gedanken, die durch die dem Schreiben immanente Stringenz systematisiert und sukzessive ausgearbeitet wurden. Die Memos fungierten somit als Instrumente einer *inkrementellen Theoriebildung* (vgl. STRÜBING 2008, 35).

Das Konzept der *theoretischen Sättigung* soll dazu verhelfen festzustellen, ab wann weitere Beispiele aus dem Datenmaterial keine neuen Eigenschaften einer Kategorie hervorbringen und fungiert somit als Abbruchkriterium für das weitere Kodieren innerhalb dieser Kategorie (vgl. GLASER/STRAUSS 1998, 68 f). Damit wird der qualitativen (kategorien- und konzeptgenerierenden) Grundidee der Grounded Theory Rechnung getragen, die STRÜBING (vgl. 2008, 34) als *konzeptuelle Repräsentativität* bezeichnet und im Gegensatz zur statistischen Repräsentativität steht.

Der große Vorteil der Offenheit der Grounded Theory führt trotz der eingebrachten Spezifizierungen von STRAUSS (1987) bzw. STRAUSS/CORBIN (1990) vor allem unter pragmatischen Gesichtspunkten zu einigen Schwierigkeiten in der Umsetzung. Die vor allem von KELLE (2007) vorgebrachte Kritik zum Problem des theoretischen Vorverständnisses wurde bereits im Abschnitt zur *theoretischen Sensibilität* aufgegriffen. LAMNEK (vgl. 2005a, 115) beleuchtet u.a. die Vielfalt der zu verarbeitenden Daten und bemängelt fehlende Kriterien bei der Datenerhebung. Dieses Problem wurde in der vor-

liegenden Studie dahingehend kontrolliert, dass mit den Transkripten der Unterrichtsvideos als Grundlage der Analyse das Datenmaterial genau definiert wurde (kleinste Kodiereinheit auf Wortebene). Die *potenzielle Unendlichkeit der Kodierungs- und Vergleichsmöglichkeiten* (vgl. FLICK 2007a, 401) sowie die Schwierigkeit, den Zeitpunkt einer theoretischen Sättigung zu definieren, führten in Anlehnung an das von Jensen (2008, 266 ff) vorgeschlagene Verfahren zur Etablierung eines zweiten Auswertungsmodus', der sich an der qualitativen Inhaltsanalyse orientiert.

Konkretes Vorgehen

Nach dem Kontrolllesen der transkribierten Texte wurden diese in der Reihenfolge ihrer Fertigstellung mit Hilfe der Software MAXQDA 2007 (KUCKARTZ 2007a) kodiert. Die Entscheidung für eine EDV-gestützte Arbeit fiel aufgrund des Umfanges des Materials (536 Seiten Unterrichtstranskripte, 212 Seiten Interviewtranskripte). Das Programm war eine sehr hilfreiche Unterstützung bei der Organisation des Textmaterials, der Memos, des Kategoriensystems und der Codes. So war ein Fragmentieren der Daten wie bei der klassischen „Cut-and-Paste“-Methode nicht nötig. Das Kategoriensystem war flexibel als Codebaum mit zahlreichen und umfangreichen UnterCodes organisierbar. Relevante Textstellen konnten recht einfach mit der jeweiligen Kategorie bzw. Unterkategorie verknüpft werden. Durch Aktivieren der Texte und einer bestimmten Kategorie wurden in der *Liste der Codings* alle mit dieser Kategorie verknüpften Passagen aller aktivierten Texte angezeigt. Auf diese Weise waren Querverbindungen innerhalb eines Textes und zwischen verschiedenen Texten leichter identifizierbar. Eine erneute Überprüfung des Handlungskontextes im Ursprungstext war durch einfaches Anklicken des betreffenden Codings jederzeit möglich. Zu betonen ist jedoch, dass das mehrmalige Durcharbeiten des Materials, das Erstellen des Kategoriensystems und Kodieren vom Programm selbstverständlich nicht übernommen werden können.

Aufgrund von Fragestellung und Methodenwahl bezog sich die Analyse auf das gesamte Textmaterial und nicht auf eine Auswahl von Texten bzw. bestimmte Passagen. Mit der Wortebene wurde die kleinste Kodiereinheit festgelegt, wobei in der Regel Wortgruppen und Sätze kodiert wurden. Der Strukturierung der Fragestellungen UF1 – UF4 folgend konzentrierte sich das *offene Kodieren* auf drei Bereiche:

a) Schüleräußerungen (UF3, UF4)

- selbstkonzeptrelevante Äußerungen
- Äußerungen in Bezug auf andere Schüler und die Gruppe
- Arbeitshypothesen bezüglich des Verhaltens einzelner Schüler
- Suche nach Gegenbeispielen

b) Lehreräußerungen (UF2)

- Suche nach Äußerungen, die als verursachend für unter a) kodierte, konkrete Schüleräußerungen angenommen werden können
- Lehrerverhalten, das als indirekt verursachend für Schülerverhalten angenommen werden kann

- Lehrerverhalten, das im Zusammenhang mit TZI-Elementen steht
- c) Unterrichtsangebote auf der Basis der TZI (UF1)
 - orientiert an den zentralen Elementen Thema, Struktur, Dynamische Balance
 - orientiert an Angeboten für konkrete Schüler, Schülergruppen und Klassen

Das *axiale Kodieren* orientierte sich entsprechend des Kodierparadigmas an vier Leitfragen:

1. Welche Elemente der TZI lassen sich beobachten?
2. Welches Verhalten zeigen Schüler hervorgerufen durch einen Unterricht, der sich am Konzept der TZI orientiert?
3. Welches Verhalten zeigen Lehrer in der Orientierung am TZI-Konzept?
4. Wie wird die Beziehungsqualität durch TZI-Angebote beeinflusst?

Daraus leiteten sich die Hauptachsen „TZI-Elemente“, „Lehrerverhalten“ und „Schülerverhalten“ ab, die im weiteren Verlauf zu den drei Hauptkategorien wurden. Die folgende Tabelle dokumentiert den bisherigen Aufbau des Kategoriensystems.

Tab. 5.8: Vorläufiges Kategoriensystem Unterrichtsanalysen

Elemente der TZI	Lehrerverhalten	Schülerverhalten
Kontakt zu Cluster/Dimension	charismatisches Verhalten	Dimension: soziales Selbst
intendierter Prozess	Vertrauen schaffen	Dimension: emotionales Selbst
Thema	Chairperson stärken	Cluster-Resonanzen
Struktur	Gruppenprozesse anregen	Chairperson
Dynamische Balance	Struktur geben	Gruppenprozesse
		Unterrichtsthema

Bis hierher waren ca. 50 % des Materials durchgesehen und kodiert. In der Zwischenzeit war das Unterrichtsprojekt beendet. Wie im Untersuchungsplan vorgesehen fanden nun die Interviews mit den beteiligten Lehrern und Schülern statt. Datenerhebung und -auswertung der Interviews werden in den folgenden Abschnitten ausführlich dokumentiert. Ganz im Sinne des hier vertretenen Triangulationskonzeptes wurden analog zur Differenzierung der Hauptfragestellungen in die Unterfragestellungen auch die Kategoriensysteme bewusst miteinander verknüpft. Ziel war vor allem eine verbesserte Vergleichbarkeit und Integration der jeweils ähnlich strukturierten Auswertungsergebnisse im Interpretationsprozess. Das hier dargestellte, vorläufige Kategoriensystem für die Unterrichtsanalysen konnte als Zwischenergebnis für die Konstruktion der Kategoriensysteme für die Interviewauswertung genutzt werden, da die Erstellung dieser eher deduktiv orientiert war. Bevor die Unterrichtsstunden weiter analysiert wurden, fand zunächst die Auswertung der Interviews statt. Die sich daran anschließende weitere Ent-

wicklung des Kategoriensystems für die Unterrichtsanalysen profitierte wesentlich durch diesen Zwischenschritt. Um die Übersichtlichkeit zu erhalten, wurden in Tab 5.8 und 5.9 keine Unterkategorien dargestellt.

Tab. 5.9: Verändertes Kategoriensystem Unterrichtsanalysen

Elemente der TZI	Lehrerverhalten	Schülerverhalten
Thema	Vertrauen ermöglichen	Selbstkonzept
Struktur	Chairperson stärken	Chairperson
Dynamische Balance	Strukturieren	Beziehungsqualität
	Gruppenprozesse gestalten	Rezeption Unterrichtsthema
		Realisierte Vertrauenshandlungen

Zunächst wurden unterschiedliche Selbstkonzeptmodelle als Kategorisierungsmöglichkeiten erprobt (mehrdimensionales hierarchisches Selbstkonzeptmodell von SHAVELSON 1976; Semantisch-Prozedurales-Interface-Modell von HANNOVER 1997). Die sogenannten Cluster (z.B. „Das Selbst am Morgen“) ließen sich jedoch schwer auf andere Fälle übertragen und wurden deshalb im Übergang zum selektiven Kodieren wieder verworfen. Die emotionale und soziale Dimension des hierarchischen Selbstkonzeptmodells von SHAVELSON erwiesen sich als ausreichend im Material vorhanden, um damit für diese Studie relevante Selbstkonzeptanteile qualitativ zu erfassen. Für die soziale Dimension sieht das Modell von SHAVELSON eine Differenzierung in die Bereiche *Familie* und *Peers* vor. Da für die emotionale Dimension eine solche Differenzierung nicht vorliegt, erfolgte die aus der Auswertung der Schülerinterviews übernommene Orientierung an den von CIOMPI (1997, 78 ff) formulierten Grundgefühlen. Die Dimensionen und deren Differenzierungen finden sich in der Hauptkategorie *Selbstkonzept* innerhalb der Oberkategorie *Schülerverhalten* wieder. Die Hauptkategorie *Selbstkonzept* in der Oberkategorie *Elemente der TZI* zu etablieren, hat sich innerhalb der Unterrichtsanalysen als nicht mit Daten belegbar erwiesen. Die Frage, inwieweit Angebote an das Selbstkonzept mit Hilfe der Themenzentrierten Interaktion durch die Lehrer intendiert waren, ließ sich im Rahmen der Lehrerinterviews wesentlich datenbasierter beantworten, da hier unmittelbar danach gefragt werden konnte. Ferner wurde die Hauptkategorie *Rezeption Unterrichtsthema* verworfen, da keine eindeutigen und zu wenig Kodierungen vorgenommen werden konnten.

Innerhalb der Analyse der Lehrer-Schüler-Interaktionen zeichnete sich frühzeitig die Bedeutung vertrauensbildender Prozesse ab. Auf Seiten der Lehrer ließ sich ein schülerzentriertes und damit authentisches und emphatisches Verhalten beobachten. Dieses wurde durch strukturierende, Orientierung vermittelnde Angebote unterstützt und ausbalanciert. Nachdem in der allgemeinen Forschung zur *Lehrer-Schüler-Interaktion* Dimensionen einer Vertrauentheorie (SCHWEER 2008, 2010) identifiziert wurden, konnten die beiden Hauptkategorien *Vertrauen ermöglichen* (Oberkategorie *Lehrerverhalten*

ten) und *Realisierte Vertrauenshandlungen* (Oberkategorie *Schülerverhalten*) etabliert und in der Auswertung miteinander verknüpft werden. Das sich an den gesamten Erhebungs- und Auswertungsprozess anschließende *selektive Kodieren* konzentrierte sich darauf, das die drei Hauptkategorien verbindende und gleichzeitig in ihnen enthaltende Konzept mit ausreichendem Abstraktionsgrad zu identifizieren. Die Schlüsselkategorie *Vertrauen* erfüllt diese Bedingungen.

Zur Realisierung einer kommunikativen Validierung fanden regelmäßige Gespräche mit den am Projekt beteiligten Studentischen Hilfskräften statt. Kategorien, deren Definitionen und Relationen wurden besprochen sowie fragliche Textstellen und deren Kodierungen diskutiert.

Die erste Auswertungsphase der erfassten Unterrichtsstunden endete mit einem In-Beziehung-Setzen von Forschungsfragen, deren Spezifizierungen, dem entwickelten Kategoriensystem sowie induktiv und deduktiv zugrunde gelegten theoretischen Positionen.

Tab. 5.10: Zusammenhang Forschungsfragen, Kategoriensystem und theoretische Bezüge (UF1)

Kategoriensystem	Kategorienbildung	theoretische Bezüge
Elemente der TZI		Interaktionsmethoden auf der Basis der theoretischen Begründung und der methodischen Prinzipien der TZI
<i>Thema</i>	deduktiv	
<i>Struktur</i>	deduktiv	
<i>Dynamische Balance</i>	deduktiv	

Tab. 5.11: Zusammenhang Forschungsfragen, Kategoriensystem und theoretische Bezüge (UF2)

Kategoriensystem	Kategorienbildung	theoretische Bezüge
Lehrerverhalten		
<i>Vertrauen ermöglichen</i>	induktiv	Vertrauenstheorie (SCHWEER)
<i>Chairperson stärken</i>	deduktiv	Chairpersonpostulat der TZI
<i>Strukturieren</i>	induktiv	
<i>Gruppenprozesse gestalten</i>	deduktiv	Vier-Faktoren-Modell und Dynamische Balance

Tab. 5.12: Zusammenhang Forschungsfragen, Kategoriensystem und theoretische Bezüge (UF3, UF4)

Kategoriensystem	Kategorienbildung	theoretische Bezüge
Schülerverhalten		
<i>Selbstkonzept</i>	deduktiv	Selbstkonzeptmodell (SHAVELSON)
Emotionale Dimension	deduktiv/induktiv	Grundgefühle (CIOMPI)
Soziale Dimension	deduktiv	Selbstkonzeptmodell (SHAVELSON)
<i>Chairperson</i>	deduktiv	Chairpersonpostulat der TZI
<i>Beziehungsqualität</i>	deduktiv	Konstruktivistische Didaktik (REICH, HANSEN)
<i>Realisierte Vertrauenshandlungen</i>	induktiv	Vertrauenstheorie (SCHWEER)
Offenheit		
Spontanität und Eigeninitiative		
Unterrichtsbezogene Kommunikation		
Produktives Denken		

Zweite Phase: Qualitative Inhaltsanalyse (GLÄSER/LAUDEL 2006)

Die im vorangegangenen Abschnitt diskutierten Probleme im Umgang mit der *Grounded Theory* sollen an dieser Stelle in Bezug zur qualitativen Inhaltsanalyse gebracht werden (vgl. JENSEN 2008, 267). Trotz der von STRAUß/CORBIN (1990, 1996) vorgebrachten Spezifizierungen hat der Forscher es mit einer potenziellen „Unendlichkeit“ von Möglichkeiten des Kodierens und Vergleichens zu tun. „Die Methode gibt kaum Anhaltspunkte dafür, woran die Auswahl von Textstellen und Fällen zu orientieren und wonach der Abbruch von Kodierungen (und Sampling) zu richten ist“ (FLICK 1998, 205). Das Ergebnis können unausgewogene Kategoriensysteme mit Kategorien sehr unterschiedlicher Abstraktionsstufen sein. Ferner ist der Prozess des „Emergierens“ von Theorien aus den Daten allzu offen formuliert, die Methode der Theoriekonstruktion ist kaum präzise fassbar (vgl. LAMNEK 2005a, 116).

Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse (GLÄSER/LAUDEL 2006) erfolgen in der Phase der *Vorbereitung der Extraktion* eindeutige Definitionen der Kategorien sowie das Zuordnen von Ankerbeispielen. Das explizite Ablaufmodell (siehe Abb. 5.3) beinhaltet Revisionsschritte und unterzieht das Kategoriensystem mehrmaligen Prüfungen. Der systematische Ablauf fungiert somit als Kontrollinstrument. Folgende Abbildung zeigt das endgültige Kategoriensystem für die Analyse der Unterrichtsstunden. Die entsprechenden Definitionen und Ankerbeispiele finden sich im Anhang.

Tab. 5.13: Endgültiges Kategoriensystem – Unterrichtsanalysen

Kategorienbereich	Elemente der TZI	Lehrerverhalten	Schülerverhalten
Hauptkategorie • Unterkategorie	Thema	Vertrauen ermöglichen • Selektives Real-Sein • Einführendes Verständnis • Symmetrieannäherung • Humor • Diskretion • Innervieren	Selbstkonzept • Emotionale Dimension • Soziale Dimension
Hauptkategorie	Struktur	Chairperson stärken	Chairperson
Hauptkategorie	Dynamische Balance	Strukturieren	Beziehungsqualität
Hauptkategorie • Unterkategorie		Gruppenprozesse gestalten	Realisierte Vertrauenshandlungen • Offenheit • Spontaneität und Eigeninitiative • Unterrichtsbezogene Kommunikation • Qualität der Unterrichtsbeiträge

Der in Abschnitt 5.5.4.2 vorgestellte Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse (GLÄSER/LAUDEL 2006) wurde, nachdem die Auswertungen der Lehrer- und Schülerinterviews abgeschlossen waren, auf die zweite Auswertungsphase der erfassten Unterrichtsstunden übertragen. An dieser Stelle sollen lediglich Spezifika des konkreten Vorgehens im Rahmen der Unterrichtsanalysen beschrieben werden. Nachdem die Kategorien definiert und die Ankerbeispiele gefunden waren, wurde das gesamte Textmaterial der transkribierten Unterrichtsstunden extrahiert. Das Kategoriensystem wurde lediglich durch die bereits erwähnte Hauptkategorie „Realisierte Vertrauenshandlungen“ erweitert. Die während der Interviewauswertung erarbeiteten Extraktionsregeln wurden beibehalten und angewandt. Die Phase der Aufbereitung erfolgte ebenfalls zweistufig mit den Zielen kategoriengeleitete Reduktion sowie Herstellen eines mit den Interviewauswertungen vergleichbaren Abstraktionsniveaus. Bezüglich der Auswertung wurde die für die Ergebnisdarstellung der Interviews gefundene Form übernommen, es erfolgte eine Zuordnung der Ergebnisse zu den spezifizierten Forschungsfragen und den entsprechenden Kategorien.

5.5.4 Erfassung der Sichtweisen der Lehrer

Für Erhebung und Auswertung der spezifischen Sicht der am Forschungsprozess beteiligten Pädagogen orientiert sich die vorliegende Studie stark am Konzept der *Expertenterviews und qualitativen Inhaltsanalyse* von GLÄSER/LAUDEL (2006). Ähnlich wie HEDDERICH/HECKER (2009) sieht der Verfasser in diesem Ansatz vor allem die Vorteile einer hohen Methodenstringenz, insbesondere bezüglich der Konsistenz zwischen Forschungsfragen, Interviewleitfäden und Kategoriensystemen. Ein weiterer Vorteil besteht in einer eindeutigen Positionierung der Autoren bezüglich der Offenheit des Katego-

riensystems. Dieses wird zunächst mit enger Orientierung an Forschungsfragen, Leitfragen und Interviewleitfaden erstellt, bleibt jedoch bis zum Ende des Auswertungsprozesses offen für induktive Erweiterungen. Eine ähnliche „Öffnung“ der Qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (1983, 2003) bezüglich einer induktiv orientierten Anpassung des Kategoriensystems findet sich in MAYRING 2008.

5.5.4.1 Erhebungs- und Aufbereitungsverfahren

Experteninterviews

„Experten sind Menschen, die ein besonderes Wissen über soziale Sachverhalte besitzen...“ (GLÄSER/LAUDEL 2006, 10; Hervorhebung i. O.). Die am Forschungsprozess beteiligten Pädagogen verfügen über spezifisches fachdidaktisches und förderpädagogisches Theorie- und Handlungswissen, aufgrund ihrer fundierten förderpädagogischen Ausbildung, jahrelanger Erfahrungen bezüglich des Unterrichts in förderpädagogischen Kontexten sowie des alltäglichen gemeinsamen Arbeiten, Lernens und Lebens mit den beteiligten Schülerinnen und Schülern in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Situationen. Im Prozess der Handlungsforschung haben sie darüber hinaus Kompetenzen erworben, die sich an Haltung und Methode der Themenzentrierten Interaktion orientieren. Vor diesem Hintergrund erscheint es für die Beantwortung eines Teils der Forschungsfragen sinnvoll und hilfreich, die Erfahrungen dieses Personenkreises mit einem am Konzept der TZI orientierten Unterricht direkt zu erfragen. Insofern versteht sich dieser Untersuchungsteil als *rekonstruierend*. „Um soziale Sachverhalte rekonstruieren zu können, befragt man Menschen, die aufgrund ihrer Beteiligung Expertenwissen über diese Sachverhalte erworben haben“ (GLÄSER/LAUDEL 2006, 11). Eine Eigenständigkeit der Erhebungsmethode *Experteninterview* ergibt sich also vor allem aus der eben beschriebenen spezifischen Sicht auf die Interviewpartner. Ferner sind in Bezug auf die hier vorliegende Studie folgende Gestaltungsstrategien zu benennen, die kein Alleinstellungsmerkmal des Experteninterviews rechtfertigen (siehe hierzu auch die umfassende Diskussion bei KASSNER/WASSERMANN 2009, 101 ff sowie HEDDERICH/HECKER 2009, 59 ff):

Gegenstand des Interviews: Aufgrund des rekonstruierenden Charakters hat dieser Untersuchungsteil *Handlungen, Beobachtungen und Wissen* der Interviewpartner zum Gegenstand (im Gegensatz zu z.B. biografischen Informationen). Aufgrund der bereits mehrfach betonten subjektiven Bedeutungsgebung der Handlungsträger von Lehr-Lernsituationen werden darüber hinaus *Deutungen, Sichtweisen und Einstellungen* der Interviewpartner erfasst.

Grad der Standardisierung: GLÄSER/LAUDEL (2006, 39) differenzieren wie in folgender Tabelle ersichtlich:

Tab. 5.14: Klassifizierung von Interviews nach ihrer Standardisierung (in Anlehnung an GLÄSER/LAUDEL 2006, 39)

Grad der Standardisierung	Fragewortlaut und -reihenfolge	Antwortmöglichkeiten
standardisiert	vorgegeben	vorgegeben
halbstandardisiert	vorgegeben	nicht vorgegeben
teilstandardisiert	Fragen vorgegeben, jedoch Wortlaut und Reihenfolge flexibel	nicht vorgegeben
nichtstandardisiert	nicht vorgegeben (nur Thema/Themen vorgegeben)	

Halbstandardisierte Interviews basieren nach dieser Klassifizierung auf Leitfäden, bei denen Fragewortlaut und -reihenfolge vorgegeben sind. Nichtstandardisierte Interviews (z.B. narrative Interviews) basieren nicht auf Leitfäden, sondern generieren den Erzähl-anlass durch einleitende, komplexe Fragestellungen oder die Vorgabe von Themen. Der Begriff *teilstandardisiert* signalisiert einerseits eine gewisse Standardisierung, da Leit-fadenfragen vorgegeben sind. Aufgrund der Flexibilität bezüglich Fragewortlaut und -reihenfolge sowie einer, lediglich durch die dem Leitfaden impliziten Forschungsfragen und einem Interesse an deren Beantwortung, begrenzte Bereitschaft des Interviewers, den Themensetzungen des Interviewten zu folgen, besitzt diese Interviewform gleichzeitig nichtstandardisierte Elemente.

Um Wissen, Beobachtungen und Einstellungen der Interviewpartner zu erheben, wurde in der vorliegenden Studie die teilstandardisierte Form gewählt. Da sich die Forschungsfragen an verschiedenen Aspekten des Forschungsprojektes orientieren (Konzept der TZI, Schülerpersönlichkeit, Beziehungsqualität), soll sichergestellt werden, dass sich die Interviewpartner auf alle benannten Bereiche beziehen, wodurch die Vergleichbarkeit der Interviews erhöht und die Auswertung erleichtert wird (vgl. NOHL 2006, 21). Aus diesem Grund wurde den Befragungen ein Leitfaden zu Grunde gelegt. Um unerwartete Schwerpunktsetzungen der Interviewpartner nicht zu unterbinden, wird der Leitfaden nicht zwingend in der vorgegebenen Reihenfolge und nicht im schriftlich fixierten Wortlaut, sondern in der Fragenabfolge flexibel und als Gedächtnisstütze behandelt (vgl. MEUSER/NAGEL 2006, 58). So sind weitere Fragen zur Vertiefung bereits angesprochener Themen möglich.

Leitfaden

Die für diesen Untersuchungsteil spezifizierten Forschungsfragen stellen eine erste Stufe der Operationalisierung dar und sind mit den von GLÄSER/LAUDEL (2006) geforderten *Leitfragen* vergleichbar. Sie „...benennen die zu rekonstruierenden Situationen oder Prozesse und beschreiben die Informationen, die über diese Situationen oder Prozesse beschafft werden müssen...“ (EBD. 88) und haben somit die Funktion, den Prozess der Datenerhebung zu steuern. Somit stellen die Leitfadenfragen die für die Interviews „übersetzten“ Forschungsfragen dar. Beim Entwurf des Leitfadens wurden die von

GLÄSER/LAUDEL (vgl. 2006, 126 ff) vorgeschlagenen *Fragetypen* verwendet sowie die Hinweise zur *Konstruktion des Interviewleitfadens* berücksichtigt. Um den Leitfaden zu überprüfen und die eigene Rolle als Interviewer zu festigen, wurde ein Probeinterview durchgeführt. Im Ergebnis dessen zeigte sich, dass eine teilweise Anpassung des Leitfadens an den jeweiligen Interviewpartner sinnvoll ist. So wurde Frage 11 entsprechend des jeweiligen Unterrichtsstils und der spezifischen Unterrichtsbedingungen der zu interviewenden Pädagogen formuliert. Ferner wurden einzelne Fragestellungen präzisiert (vgl. Leitfaden Lehrerinterviews im Anhang).

Interviewdurchführung

Die Interviews wurden einzeln, in drei Fällen in einem ruhigen Raum der Schule, in der auch die Workshops und alle Besprechungen zu Vor- und Nachbereitung stattfanden, vor Ablauf des Schuljahres durchgeführt. In einem Fall war dies aus terminlichen Gründen nicht möglich, so dass das Interview im Büro des Verfassers stattfand. Die Pädagogen wurden im Vorfeld über inhaltliche Schwerpunkte und die voraussichtliche Dauer informiert. Diese betrug jeweils zwischen 45 und 60 Minuten. Die Leitfadenfragen lagen während des Interviews ausformuliert vor, um sie in annähernd gleicher Form vortragen zu können und so eine Vergleichbarkeit der Interviews zu gewährleisten. Da jedoch der Kommunikationsprozess im Vordergrund stehen sollte, wurden die Fragen nicht abgelesen, sondern nah an der Vorlage formuliert. Die Reihenfolge der Fragen wurde weitestgehend eingehalten, ohne jedoch einer „Leitfadenbürokratie“ (vgl. GLÄSER/LAUDEL 2006, 182) zu erliegen. Wie im Abschnitt zum *Leitfaden* erläutert wurden vertiefende und Verständnisfragen gestellt. Der Ablauf der Interviews sowie die subjektiven Eindrücke des Interviewers wurden in Form eines Postskriptums festgehalten.

Die Interviews wurden auf Video aufgezeichnet und transkribiert. Die im Abschnitt 5.5.3.1 festgehaltenen Regeln für die Aufbereitung der Unterrichtsstunden gelten für das Interviewmaterial entsprechend.

5.5.4.2 Auswertungsverfahren

In der qualitativen Forschung wird ein interpretativer Umgang mit Daten präferiert. Grundsätzlich sind Verfahren der *Textinterpretation* und solche der *Kategorienbildung* zu unterscheiden (KELLE/REITH 2008, 67). Im ersten Fall führt das Aufdecken, Freilegen und Kontextualisieren eher kurzer Passagen eines Ursprungstextes zu sehr umfang- und facettenreichen Tiefenanalysen bzw. Interpretationen, wie bspw. in der *objektiven Hermeneutik* (OEVERMANN 1980) oder in der *ethnografischen Unterrichtsforschung* (BREIDENSTEIN 2006). Die zweite Strategie zielt auf die Reduktion umfangreicher Datenmengen durch Kategorienbildung im Sinne einer Strukturanalyse. Innerhalb des bereits vorgestellten Ansatzes der *Grounded Theory* (STRAUSS/CORBIN 1990, 1996) finden Erhebung und Interpretation in miteinander verzahnten Prozessen statt. Im Fall der *qualitativen Inhaltsanalyse* (GLÄSER/LAUDEL 2006), die als Auswertungsmethode für die Interviews und zweiter Schritt bei der Auswertung der Unterrichtsstunden gewählt

wurde, erfolgt die Interpretation als nachgeordneter Schritt, der sich an eine relativ festgelegte Abfolge von Analyseschritten anschließt (vgl. FLICK 2007a, 386 f).

Aus folgenden Gründen wurde im vorliegenden Auswertungsverfahren die kategorienbildende Methode der qualitativen Inhaltsanalyse gewählt:

- Eine Strukturanalyse ist einer Tiefenanalyse vorzuziehen: Aufgrund des Erkundungscharakters der vorliegenden Studie richtet sich das Erkenntnisinteresse auf unterschiedliche Aspekte eines am Konzept der TZI orientierten Unterrichts. Es wird nach Implementierungsmöglichkeiten und Effekten über die einzelne Unterrichtsstunde, den einzelnen Schüler und den einzelnen Lehrer hinweg gefragt (vgl. SCHUPPENER 2005, 184).
- Im Sinne des im Abschnitt 5.5.1 vertretenen Triangulationsverständnisses soll eine Interpretation der Ergebnisse erst nach erfolgter Auswertung aller Untersuchungsbereiche erfolgen. Dies setzt Auswertungsverfahren voraus, die nicht gleichzeitig oder parallel interpretative Ergebnisse liefern, sondern die Interpretation als nachgeordneten Schritt behandeln.
- Aufgrund des erheblichen Umfangs des vorliegenden Textmaterials erscheint im Rahmen dieses Forschungsprojektes eine Text reduzierende Auswertungsmethode sinnvoll.

Qualitative Inhaltsanalyse (GLÄSER/LAUDEL 2006)

Im Verständnis von GLÄSER/LAUDEL (vgl. 2006, 193 f) stellen Texte Daten enthaltendes Material dar. Dem Texten werden gemäß des zunächst explizit erstellten Kategoriensystems Daten entnommen, indem man Rohdaten extrahiert, diese aufbereitet und im Anschluss auswertet. Die entscheidenden Schritte des Verfahrens sind die Erstellung einer Suchheuristik, des *Kategoriensystems*, sowie die *Extraktion* von Rohdaten. Mit Hilfe der Extraktion werden dem Text die für die Untersuchung relevanten Informationen entnommen. Das Kategoriensystem fungiert als Suchraster für diesen Prozess. Da dieses auf den theoretischen Vorüberlegungen basiert, strukturiert es die Extraktionsergebnisse theoriegeleitet und ermöglicht die Beantwortung der Untersuchungsfragen. „Das Kategoriensystem ist aber zugleich offen: Es kann während der Extraktion verändert werden, wenn im Text Informationen auftauchen, die relevant sind, aber nicht in das Kategoriensystem passen“ (GLÄSER/LAUDEL 2006, 195). Es werden also deduktive und induktive Kategorienbildungsprozesse miteinander verknüpft, was dem Prinzip der Offenheit Rechnung trägt. Um der Komplexität der erhobenen Daten zu entsprechen, werden diese nominal skaliert erhoben. Die Extraktion und die damit verbundene Zuordnung innerhalb des Kategoriensystems beruhen auf dem Prinzip der Interpretation, in die die am theoretischen Vorverständnis orientierten subjektiven Sinngebungen des Forschers einfließen. Um einen weiteren Prinzip, dem der Regelgeleitetheit, zu entsprechen, werden sog. Extraktionsregeln erstellt, die die Entnahme der Rohdaten sowie Entscheidungen über Veränderungen des Kategoriensystems dokumentieren.

Die folgenden, sich an die Extraktion anschließenden Schritte entfernen sich, im Gegensatz zur Vorgehensweise im Rahmen der Grounded Theory, von den Ursprungstexten. Dies führt zu einer systematischen Reduktion der in ihnen enthaltenen Informationsfülle. Durch die Mitführung der Quellenangaben (Kürzel des Interviewpartners, Zeilennummer) bleiben Möglichkeiten der Rücküberprüfung von Entscheidungen bezüglich Extraktion und Kategorienbildung jederzeit erhalten. In der *Aufbereitung* werden differente Informationen der Rohdaten geordnet und redundante Aussagen zusammengefasst. Die sich anschließende *Auswertung* basiert auf den Ergebnissen von Extraktion und Aufbereitung und hat die Darstellung von fallübergreifenden Zusammenhängen und ggf. Typisierungen zum Ziel.

Konkretes Vorgehen

Abbildung 5.3 stellt das konkrete Vorgehen bei der qualitativen Inhaltsanalyse der Lehrerinterviews, Schülerinterviews und des zweiten Teils der Unterrichtsstunden dar.

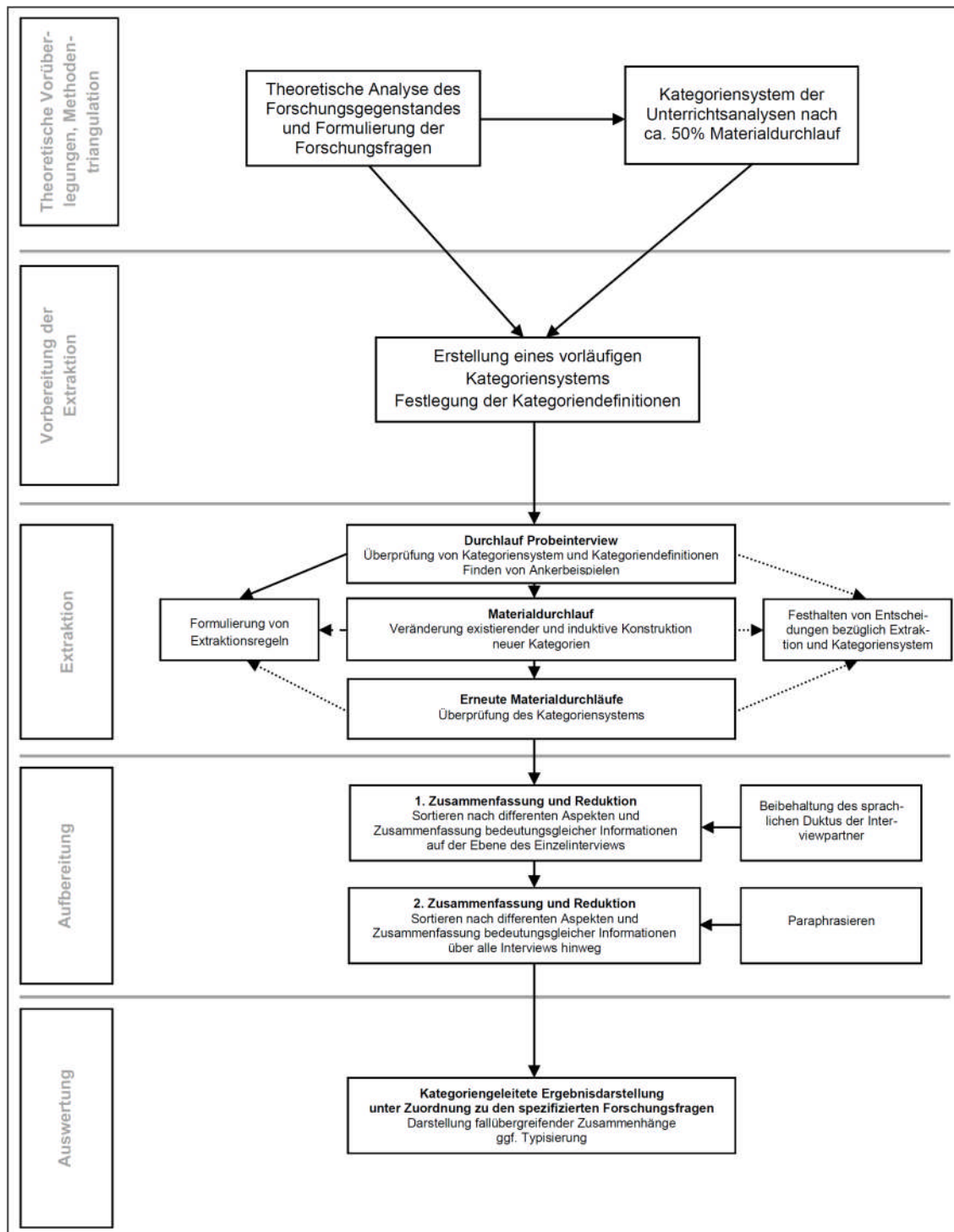


Abb. 5.3: Konkretes Vorgehen bei der qualitativen Inhaltsanalyse (in Anlehnung an GLÄSER/LAUDEL 2006; HEDDERICH/HECKER 2009; MAYRING 2008)

Aus der theoretischen Analyse des Forschungsgegenstandes sind die Hauptforschungsfragen (HF1, HF2) sowie in einem weiteren Operationalisierungsschritt die spezifizierten Forschungsfragen für die Lehrerinterviews (LF1-L4) entstanden. Wie aus Tabelle 5.11 hervorgeht, orientieren sich die Kategorienbereiche unmittelbar an den Fragen L1-L4. Ein zunächst vorgesehener weiterer Kategorienbereich „Umfeldbedingungen“ (Globe-Bereich) wurde nach der Durchführung der Interviews wieder verworfen und im Verlauf der Auswertung als Unterkategorie innerhalb der Hauptkategorie „Bedingtheit“ im Kategorienbereich „Unterrichtsimplementierung“ etabliert, da sich die Aussagen der Lehrer ausschließlich diesem Bereich zuordnen ließen. Ferner fand ein Abgleich mit dem Kategoriensystem der bis zum Interviewzeitpunkt durchgeführten Unterrichtsanalysen statt. Folgende Tabelle veranschaulicht die Zusammenhänge zwischen Forschungsfragen und Kategorienbereichen für die Analysen der Lehrerinterviews, der Unterrichtsstunden sowie Bezüge zu den Ausführungen im Theorieteil dieser Arbeit.

Tab. 5.15: Konstruktion des Kategoriensystems - Lehrerinterviews

Kategorienbereich	Forschungsfragen	Vier-Faktoren-Modell	Triangulation Kategorien Unterrichtsanalysen	theoretische Bezüge
Subjektive TZI-Theorie	LF1			Haltung und Methode der TZI
Unterrichtsimplementierung	LF2	Globe	Elemente der TZI	Postulate und Methodenelemente der TZI
Schülerpersönlichkeit	LF3	Ich (Schüler)	Schülerverhalten	Selbstkonzeptmodell (SHAVELSON)
Schülergruppe	LF4	Wir (Schüler-Schüler)	Beziehungsqualität	Beziehungsqualität (REICH, HANSEN)

Nach mehreren Revisionen während der *Extraktion* entstand die in folgender Tabelle dargestellte Endfassung des Kategoriensystems. Die Kategorien wurden, wie im Anhang ersichtlich, definiert und mit Ankerbeispielen versehen. Spezifische Entscheidungen bezüglich einzelner Extraktionsvorgänge sowie Veränderungen des Kategoriensystems wurden im Forschungstagebuch festgehalten, um eine Rekonstruierbarkeit zu gewährleisten. Mit der darauf basierenden Formulierung von Extraktionsregeln wurde ein einheitliches inhaltliches und formales Vorgehen gesichert (siehe Anhang).

Tab. 5.16: Endgültiges Kategoriensystem – Lehrerinterviews

Kategorienbereich	Subjektive TZI-Theorie	Unterrichts- implementierung	Schüler- persönlichkeit	Schüler- gruppe
Hauptkategorie · Unterkategorie	Theoretisches Wissen	Elemente der TZI · Thema · Struktur · Chairpersonpostulat · Störungspostulat · Partizipierende Leitung · Dynamische Balance · Feedbackkultur	Intention	Intention
Hauptkategorie · Unterkategorie	Kompetenzen vor TZI	Potenzial · Unterrichtsvorbereitung · Entwicklungsförderung · Unterrichtsphase	Evaluation	Evaluation
Hauptkategorie · Unterkategorie	Förderung der Persönlichkeit	Bedingtheit · Zeit · Lerngruppe · Lehrerpersönlichkeit · Globe	Exemplarisierung	Exemplarisierung

Mit der ersten Stufe der Zusammenfassung und Reduktion entfernte sich der Auswertungsprozess von den Originaltexten. Es wurden Tabellen angelegt, die in ihrer Struktur das Kategoriensystem repräsentieren. Auf der Ebene des Einzelinterviews wurden bedeutungsgleiche bzw. redundante Informationen zusammengefasst und unterschiedliche Aspekte differenziert aufgeführt. Die Sprache der Interviewpartner wurde leicht reduziert, ihr sprachlicher Duktus jedoch weitestgehend beibehalten. Kontextuelle Informationen, die sich bspw. auf die Entwicklung einzelner Schüler oder die Unterrichtsprozesse bezogen, wurden gesondert vermerkt. Ebenso wurde mit ersten Hypothesen und zurückhaltenden Interpretationen der Äußerungen verfahren. Auf diese Weise entwickelte sich ein erstes Muster der Sichtweisen jedes einzelnen Interviewpartners in Bezug auf die Kategorien, die ja wiederum die Forschungsfragen repräsentieren. Mit der zweiten Stufe der Zusammenfassung und Reduktion wurden die Informationen zwischen den Einzelinterviews bezüglich der jeweiligen Kategorie verknüpft. Auch hier standen die weitere Zusammenfassung redundanter und die differenzierte Darstellung unterschiedlicher Aspekte im Vordergrund. Auf sprachlicher Ebene wurden die Ergebnisse der ersten Stufe mit den Zielen großer inhaltlicher Dichte und starker Reduktion des Umfangs stichwortartig paraphrasiert. Das nun entstandene Muster zeigte auf einer vergleichbaren Stufe der Abstraktion miteinander verknüpfbare Schwerpunkte. Um eine Rücküberprüfung im Originaltext jederzeit zu ermöglichen, wurden in jeder Einzelphase die Quellenangaben mitgeführt.

Die Auswertung der Interviews erfolgt als Ergebnisdarstellung kategoriengeleitet und unter Zuordnung zu den jeweiligen Forschungsfragen (siehe Kapitel 6). Ein Untersuchungsteil übergreifende und am hier vertretenen Triangulationsansatz orientierte interpretatorische Suche nach Mustern erfolgt in Kapitel 7.

5.5.5 Erfassung der Sichtweisen der Schüler

5.5.5.1 Erhebungs- und Aufbereitungsverfahren

Leitfadengestützte fokussierte Gruppeninterviews mit Kindern und Jugendlichen

Hinsichtlich des Grades der Standardisierung wurde wie bei den Lehrerinterviews die teilstandardisierte Form (im Verständnis von GLÄSER/LAUDEL 2006, vgl. Abschnitt 5.5.4.1) gewählt. Da auch bei den Schülerinterviews sichergestellt werden sollte, dass sich die Interviewpartner auf alle bezüglich der Forschungsfragen relevanten Bereiche beziehen, wurden *Leitfäden* zugrunde gelegt.

FRIEBERTSHÄUSER (2010, 378) bezeichnet das *fokussierte* Interview als Spezialtypus eines Leitfadeninterviews. Es sollen „...bestimmte Aspekte einer gemeinsamen Erfahrung der Befragten möglichst umfassend, thematisch konzentriert, detailliert und einschließlich der emotionalen Komponenten...“ erfasst werden (EBD.). Als Voraussetzungen für dieses Interviewverfahren gelten Gemeinsamkeiten der Interviewpartner, bspw. konkrete, gemeinsam erlebte Situationen. Ein Bestandteil des Leitfadens sind offen formulierte Fragen, bei denen die Interviewten selbst ein Thema wählen und ihre Sichtweisen vom Interviewer möglichst unbeeinflusst artikulieren können („*Woran könnt ihr euch aus dem Unterricht mit Frau ... erinnern?*“). Ein weiterer, eingrenzender Bestandteil sind halbstrukturierte Fragen, die eine konkrete Situation vorgeben und diesbezügliche Reaktionen und Sichtweisen erfragen (*Was von dem, was du gerade aufgezählt hast, hat dir gefallen und warum?*“). Der Begriff „fokussiert“ bezieht sich sowohl auf die zuletzt genannten halbstrukturierten Nachfragen als auch auf das besondere Interesse an spezifischen Aspekten, z.B. Gefühlen („*Wie hast du dich gefühlt, als ihr euch Rollen in eurer Klasse gesucht habt?*“). Wesentlich für diesen Interviewtypus ist die Haltung des Interviewers, die sich u.a. in nicht-direktiven Gesprächstechniken äußert.

Gruppeninterviews können als *hocheffiziente Technik der qualitativen Datensammlung* angesehen werden (vgl. PATTON 2002, 386). Üblicher Weise werden Gruppen von 6-8 Personen in einem Zeitraum zwischen anderthalb und zwei Stunden interviewt (EBD. 385). Die Strukturierung der Vorgehensweise durch den Interviewer ist dabei von großer Bedeutung. Es ist darauf zu achten, dass nicht einzelne Teilnehmer das Interview dominieren bzw. dass zurückhaltende Mitglieder sich ausreichend in die Befragung einbringen können. Das Verhalten des Interviewers sollte gekennzeichnet sein durch eine Balance zwischen direkter Beteiligung der Teilnehmer sowie eher non-direktiver Moderation und damit Ermutigung der Interviewten. Interaktionen und Gruppendynamik zwischen den Teilnehmern sind einerseits zu minimieren (da nicht der Diskurs, also der Prozess einer gemeinsamen Meinungsbildung erhoben werden soll), gelten jedoch andererseits als Vorteil, da die Teilnehmer sich bezüglich der Erinnerung von Ereignissen unterstützen, sich gegenseitig stimulieren und unterschiedliche Perspektiven entwickelt werden können (vgl. FLICK 2007a, 249 ff). Für LAMNEK (2005b, 33) beziehen sich mündliche Erhebungsverfahren in Gruppen auf die kontextuell geprägten und sozial

bedingten Meinungen Einzelner. „Das heißt, dass Einzelmeinungen ... im Kontext spezifischer Situationen entstehen und deshalb auch vor diesem situativen Hintergrund betrachtet und gedeutet werden müssen.“ (EBD.) BOHNSACK (vgl. 2008, 105) positioniert sich bezüglich unreflektiert durchgeführter Gruppenerhebungsverfahren (insbesondere der in der Marktforschung etablierten Focus Groups) kritisch, da hier auf der Basis zeitökonomischer und finanzieller Erwägungen lediglich mehrere Interviews zur gleichen Zeit durchgeführt werden sollen. Das Argument der Effizienz ist in der vorliegenden Studie als gegeben, jedoch nicht als primär anzusehen. Vielmehr sollen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler, die in der sozialen Bedingtheit unterrichtlicher Situationen entstanden sind, in einem möglichst ähnlich gestalteten Setting erhoben werden.

Interviews werden „...als ein geeignetes methodisches Instrument angesehen [...], um die alltägliche Lebenswelt von Kindern aus ihrer Sicht...“ zu erfassen (HEINZEL 1997, 410). Kinder und Jugendliche werden als kompetente Akteure verstanden, „...die ihre Wirklichkeit in Interaktionen konstruieren“ (EBD. 397). Ihren Wissensbeständen wird mehr Gewicht beigemessen, indem sie bspw. als Informanten über eigene Lernprozesse verstanden werden (KELLE/BREIDENSTEIN 1996). HEINZEL (1997) weist darauf hin, dass es hilfreich sei, Kinder nicht allein zu interviewen, weil so die Informationsmenge größer wäre und ein mehrperspektivischer Zugang ermöglicht würde. Positiv auf die Motivation der Kinder und Jugendlichen wirke sich aus, „...wenn sie nicht als unfertige Erwachsene, sondern als Experten ihrer Lebenswelt und Partner im Interview angesehen würden“ (EBD. 406). Diese kompetenzorientierte Sichtweise führt (trotz aller Schülerorientierung im alltäglichen Unterricht) zu ungewöhnlichen Situationen, in denen die Kinder und Jugendlichen die Wissensvermittler und der Interviewer der Lernende ist. Die Haltung und das Verhalten des Interviewers werden als wesentliche Konstitutionsbedingungen für die Motivation der Interviewpartner und für das Gelingen der Interviews angesehen.

Haltung und Verhalten des Interviewers (EBD. 406 ff)

- Die Interviewsituation wird als Unterstützungsmöglichkeit für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung auf ihrem Weg zu Eigenaktivität und Selbstbestimmung verstanden (vgl. HAUPT 1996, 70).
- Echtheit (als Mensch und in der Rolle des Interviewers offen und durchschaubar), Einfühlung (in die innere Welt der Kinder und Jugendlichen hineinversetzen), Transparenz (Handlungen und Kommunikation verständlich gestalten), Akzeptanz (Kinder und Jugendliche in ihrem So-sein annehmen, keine Wertungen vornehmen), Innehalten (bewusste Entscheidung für den Kontakt) (vgl. BERGEEST 1993, 128 f)
- nondirektiv und auf die Interviewpartner zentriert

- vertrauensvolle, Angst mindernde Atmosphäre, bspw. durch Bekanntmachen von Interviewer und Interviewten vor dem eigentlichen Termin oder durch spielerisches Erkunden der technischen Hilfsmittel
- Der Interviewer sollte verdeutlichen, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt und dass jedes Kind, jeder Jugendliche für sich entscheiden kann, was er oder sie sagt oder für sich behält (selektive Authentizität).
- Zur reflektierten Beachtung der benannten Hinweise sollten ein Einüben der Interviewerrolle und Feedback erfolgen. Um die Verständlichkeit der Fragen zu überprüfen, sollte die Interviewsituation getestet werden.
- Anforderungen an die Sprache im Interview: kurze und präzise Äußerungen; kein Erwachsenenjargon; Bevorzugung von Wie-Fragen
- Fragen zur Familie werden vor allem von Kindern eher loyal und konfliktarm beantwortet.

Auf der Grundlage der bisherigen Erläuterungen lassen sich folgende methodische Nach- bzw. Vorteile der gewählten Interviewform identifizieren:

Nachteile

- gegenseitige Beeinflussung der Interviewteilnehmer
- Es ist nicht genau auszumachen, was eine Einzelmeinung und was eine Gruppenmeinung ist.
- Fragen zur Familie werden häufig unter Ausblendung von Konflikten beantwortet.
- begrenzte Zahl von Fragen

Vorteile:

- alltagsnähere Interaktionssituation in der Gruppe, Meinungen und Einstellungen der Interviewteilnehmer werden nicht in ihrer Isoliertheit erhoben, in der sie kaum vorkommen (vgl. POLLOCK 1955, 34)
- Vielfalt der Einzelbeiträge stimuliert das Antworten und unterstützt die Erinnerung von Ereignissen
- begrenzte Möglichkeiten im sprachlichen Ausdruck Einzelner können durch die Vielfalt der Gruppe kompensiert werden
- größere Informationsmenge und mehrperspektivische Zugänge
- Effizienz durch das gleichzeitige Interviewen mehrerer Teilnehmer

Die gegenseitige Beeinflussung der Interviewteilnehmer wird aufgrund der Argumente Vielfalt und Multiperspektivität eher als Vorteil gesehen. Trotz der Beachtung der Hinweise zu Haltung und Verhalten bleibt ein Alters- und Statusunterschied zwischen Interviewer und Interviewpartner erhalten, so dass es eher unwahrscheinlich erscheint, dass sich die Interviewteilnehmer in Einzelinterviews angstfreier fühlen und Fragen offener beantworten würden. Die Leitfragen müssen so konzipiert werden, dass

Peer-Beziehungen nicht personalisiert und die konkreten familiären Beziehungen nicht thematisiert werden. Meinungen und Einstellungen Einzelner konstituieren sich auch und vor allem durch Gruppenprozesse. Insofern ist es bedeutungsvoll, für die Auswertung der Interviews festzuhalten, dass die Antworten und Reaktionen der Schüler im Spannungsfeld zwischen Einzel- und Gruppenmeinung entstanden sind. Die aufgrund der Gruppensituation begrenzte Zahl von Fragen ist bei der Leitfadenkonstruktion zu beachten. Um Konzentration und Motivation zu erhalten, sind angemessene Pausen einzuplanen.

Leitfaden

Im Rahmen der Schülerinterviews sollen unterrichtsbezogene Informationen und Sichtweisen bezüglich der einzelnen Personen, deren Beziehungen zueinander und des Zuganges zu den Unterrichtsinhalten erhoben werden. Die Entwicklung des Leitfadens für die Schülerinterviews orientierte sich daher in einem ersten obligatorischen Schritt an den Forschungsfragen SF1 und SF2.

Der Umfang der Fragen wurde vor dem Hintergrund der Beschränkungen durch das Gruppeninterview und unter Beachtung unterschiedlicher Voraussetzungen der Interviewteilnehmer bezüglich ihrer Konzentrationsfähigkeit auf 7 Kernfragen beschränkt. Die Einstiegsfrage soll den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit geben, sich an das Unterrichtsprojekt zu erinnern. Durch die offene Formulierung erhält jeder die Gelegenheit, eigene bedeutsame Erinnerungen zu reaktivieren. Mit der zweiten Frage werden die mit diesen Gedächtnisinhalten erinnerbaren Gefühle erfragt. Bezüglich dieser Gefühle wird explizit nach dem Unterschied zu anderen Unterrichtsstunden gefragt. Die folgenden halbgeschlossenen Fragen widmen sich dem Beziehungsaspekt. Zunächst wird nach der Wahrnehmung eines jeden bezüglich seiner Mitschüler und nach dem subjektiven Erleben der Gruppenangebote gefragt. Danach werden die Schüler gebeten, ihre Wahrnehmung bezüglich ihrer Lehrerin in den Stunden des Unterrichtsprojektes zu verbalisieren. Die anschließende Frage richtet ihren Fokus auf ein eventuell verändertes Verständnis der Unterrichtsinhalte während des Projektes. Es schließt sich noch einmal eine selbstkonzeptorientierte Frage bezüglich des Nachdenkens über sich selbst und die eigene Familie an. Abschließend wird offener nach der positiven bzw. negativen Bewertung des Unterrichtsprojektes gefragt.

Zur Erprobung des Ablaufes und eines angemessenen Interviewerverhaltens wurde ein Probeinterview mit leicht abgeänderten Fragen in einer Klasse durchgeführt, die nicht am Unterrichtsprojekt teilgenommen hatte. Im Ergebnis dessen wurde der Leitfaden angepasst (vgl. Leitfaden Schülerinterviews im Anhang).

Interviewdurchführung

Die Interviews wurden jeweils in einem ruhigen Zimmer der Schule, ohne Anwesenheit der Lehrerinnen durchgeführt. Die Schülergruppen saßen jeweils im Halskreis, um die Aufzeichnung durch die zwei verwendeten Videokameras zu optimieren. Aufgrund der

Klassengröße von 11 Schülern wurde die 5. Klasse in zwei getrennten Gruppen nacheinander interviewt, um die Interviewdauer zu begrenzen.

Als Instrument der formalen Leitung und Steuerung der Dynamik wurde der sog. Sprechstein („Antiinteraktionsei“ in der TZI) eingesetzt. Auf diese Weise wurden die Bedingungen der Datenerhebung in den verschiedenen Schülergruppen relativ einheitlich gestaltet. Nach der Explikation des Vorgehens und einer kurzen Vorstellungsrunde, in der die Schüler ihren Namen und ihr Alter nannten, erfolgte eine Rückbesinnung auf die Unterrichtsthemen des Projektes, indem der Interviewer die Sachinhalte für jede Klasse kurz benannte. Dann wurde das für die Interviews formulierte TZI-Thema benannt: „Ich, meine Mitschüler, meine Lehrerin und das Unterrichtsthema. Was habe ich erlebt?“ Für die Struktur wurden die Sprechsteinregeln erklärt: „Wir verwenden den Sprechstein. Ich habe einige Fragen vorbereitet. Jeder, der den Stein hat, kann sprechen. Wenn ein anderer etwas dazu sagen möchte, kann er das tun, wenn derjenige, der den Stein hat, fertig ist.“ Dann wurden die Leitfadenfragen sinngemäß formuliert, Rückfragen und Bitten um Präzisierungen eingefügt. Die Schüler beantworteten die Fragen gemäß ihrer Sitzreihenfolge. Mit der Frage, ob die Schüler noch etwas zu ergänzen hätten, wurden die Interviews beendet. Um den Schülern die inhaltliche und organisatorische Orientierung zu erleichtern, waren Ablauf, TZI-Thema und Leitfadenfragen an einem Flipchart visualisiert.

Je nach Verlauf der Interviews wurden nach ca. 20 Minuten Pausen teilweise mit Entspannungs- oder Bewegungsangeboten durchgeführt. In den Klassen 4 und 5 bestand seitens der Schüler Interesse, die Videokameras zu erkunden, was ihnen ermöglicht wurde. Alle Schüler waren während der Durchführung hoch konzentriert und motiviert, was bereits im Vorfeld durch ein großes Interesse an den Interviews feststellbar war.

Die Interviews wurden auf Video aufgezeichnet und transkribiert. Die im Abschnitt 5.5.3.1 festgehaltenen Regeln für die Aufbereitung der Unterrichtsstunden gelten entsprechend.

5.5.5.2 Auswertungsverfahren

Aufgrund der Schwerpunktsetzung in der Datenerhebung (Gruppeninterview statt Gruppendiskussion) erfolgt die Auswertung der Schülerinterviews unter *inhaltlich-thematischen* Gesichtspunkten (nicht unter gruppendynamischen Aspekten) (vgl. LAMNEK 2005b, 178 f). Die Vor- und Nachteile gruppendynamischer Effekte in der Erhebung sowie deren Beschränkung durch die formale Steuerung der Schülerinterviews wurden im vorangegangenen Abschnitt erläutert.

Da inhaltlich-thematische Gesichtspunkte für die Auswertung herangezogen wurden, erfolgte diese *inhaltsanalytisch*. Die Aussagen der Interviewteilnehmer sind als solche zu respektieren. Daher wurde eine *deskriptiv-reduktive* Herangehensweise favorisiert mit den Elementen *Strukturierung* (Kategoriensystem), *Zusammenfassung* (Reduktion

der Datenfülle) sowie *Explikation* (bei unverständlichen bzw. widersprüchlichen Informationen) (vgl. LAMNEK 2005b, 195 f). Die einer Inhaltsanalyse immanente Interpretation bleibt auf die Transkription und die benannten Elemente (Strukturierung, Zusammenfassung, Explikation) weitestgehend beschränkt. Um eine Vergleichbarkeit und triangulierende Interpretation aller qualitativen Untersuchungsteile zu erleichtern, wurde die kompatible Matrix der qualitativen Inhaltsanalyse nach GLÄSER/LAUDEL (2006) zugrunde gelegt. Diese wurde in Abschnitt 5.5.4.2 bereits erläutert.

Konkretes Vorgehen

Die Kategorienbereiche und Hauptkategorien wurden analog zur Auswertung der Lehrerinterviews aus den Forschungsfragen (Hauptfragestellungen und spezifizierte Fragen SF1, SF2) und dem Interviewleitfaden abgeleitet. Für die spezifizierte Forschungsfrage SF1 wurden der Kategorienbereich „Selbstkonzept“ (Ich-Bereich), für die spezifizierte Forschungsfrage SF2 die Kategorienbereiche „Beziehungsqualität“ sowie „Lehrerpersönlichkeit“ (Wir-Bereich) etabliert. Die Orientierung am Vier-Faktoren-Modell der TZI ist ebenfalls ersichtlich. Auf den Auswertungserfahrungen im Rahmen der Lehrerinterviews basierend wurde der Globe-Bereich als Unterkategorie innerhalb der Hauptkategorie „Unterricht“ deduktiv formuliert. Folgende Tabelle veranschaulicht die Konstruktion des Kategoriensystems:

Tab. 5.17: Konstruktion des Kategoriensystems - Schülerinterviews

Kategorienbereich	Forschungsfragen	Vier-Faktoren-Modell	Triangulation Unterrichtsanalysen (1) u. Lehrerinterviews (2)	theoretische Bezüge
Selbstkonzept	SF1	Ich	1. Schülerverhalten 2. Schülerpersönlichkeit	Selbstkonzeptmodell (SHAVELSON) Grundgefühle (CIOMPI)
Beziehungsqualität	SF2	Wir (Schüler-Schüler)	1. Lehrerverhalten Schülerverhalten 2. Schülergruppe Professionalisierung	Konstruktivistische Didaktik (REICH, HANSEN)
Lehrerpersönlichkeit	SF2	Wir (Schüler-Lehrer)	1. Lehrerverhalten 2. Professionalisierung	Konstruktivistische Didaktik (REICH, HANSEN) ³⁸

Die nachfolgende Tabelle stellt die Endfassung des Kategoriensystems für die Analyse der Schülerinterviews dar (Kategoriendefinitionen und Ankerbeispiele siehe Anhang).

³⁸ Eine Bezugnahme auf die differenzielle Vertrauenstheorie (SCHWEER 2008) ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht möglich gewesen, da die Unterrichtsanalysen zum Zeitpunkt der Interviewauswertung noch nicht so weit fortgeschritten waren.

Tab. 5.18: Endgültiges Kategoriensystem - Schülerinterviews

Kategorienbereich	Selbstkonzept	Beziehungsqualität
Hauptkategorie · Unterkategorie	Emotionale Dimension · Freude, Interesse · Angst, Wut, Trauer · Ambivalenz	Schüler-Schüler · Gruppen- und Partnerarbeit · Kontakt · Restriktion
Hauptkategorie · Unterkategorie	Soziale Dimension · Peers · Familie	Schüler-Lehrer · Deskription · Veränderung in Projektphase

Im Sinne einer Methodenkontrolle wurde für *Aufbereitung und Auswertung* wie bei den Lehrerinterviews vorgegangen. Beide Stufen der Zusammenfassung und Reduktion verfolgten die Ziele Zusammenfassung redundanter und Differenzierung unterschiedlicher Informationen, inhaltliche Verdichtung und Reduktion des Umfanges sowie Herstellung eines vergleichbaren Abstraktionsniveaus. Im Zentrum stand die Suche nach *übereinstimmenden und divergierenden Mustern (Typen)* (vgl. LAMNEK 2005b, 191). Kontextinformationen, Hypothesen und erste Interpretationen wurden gesondert festgehalten und Quellenangaben zur Rücküberprüfung an den Originaltexten mitgeführt. Wie in Kapitel 6 ersichtlich folgt auch die Ergebnisdarstellung der Schülerinterviews der der Lehrerinterviews und wurde kategoriengeleitet und auf die Forschungsfragen bezogen vorgenommen. Die übergreifende Interpretation erfolgt in Kapitel 7.

5.5.6 Erfassung möglicher Veränderungen des Selbstwertgefühls

Wie in Abschnitt 3.3 dargestellt liegen einige Studien zum Themenbereich *Selbstkonzept und Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung* vor, die allerdings vorrangig der Frage möglicher Normabweichungen nachgehen. In der vorliegenden Studie wird die Frage gestellt, ob Veränderungen der jeweils individuellen Selbstwertgefühle der beteiligten Schüler vor dem Hintergrund der persönlichkeitspezifischen Angebote während des Unterrichtsprojektes erfolgen. Als Hauptdeterminanten des Selbstkonzeptes gelten interdependente und zirkuläre Prozesse des Vergleichens von Selbst- und Fremdwahrnehmung. Genau diese Prozesse sind durch am Konzept der Themenzentrierten Interaktion orientierte Angebote intendiert. Als mit quantitativen Methoden messbarer Bestandteil des Selbstkonzeptes gilt das Selbstwertgefühl. „Das Selbstwertgefühl kann als Summe der verschiedenen, situations- und personenabhängigen – positiven oder negativen – Selbsteinschätzungen bezüglich unterschiedlicher eigener Fähigkeiten und Eigenschaften definiert werden“ (SCHAUDER 1996, 9). Damit ist es als emotionale und evaluative Komponente des Selbstkonzeptes fassbar.

Zur Beantwortung der Fragestellung SSF wurde ein quantitatives Vorgehen gewählt. Die Verwendung quantitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden im Sinne einer Triangulation ist dann sinnvoll, wenn qualitative Forschungsprozesse damit ergänzt oder abgesichert werden können (vgl. FRIES 2005, 124). Nachdem in den vorhergehenden Untersuchungsteilen die Unterrichtsprozesse analysiert und die subjektiven Sicht-

weisen aller Beteiligten erfasst wurden, sollen mögliche Veränderungen des Selbstwertgefühls mit Hilfe eines psychodiagnostischen Verfahrens längsschnittlich erfasst werden.

Darstellung des Untersuchungsverfahrens

Zur Erfassung möglicher Veränderungen des Selbstwertgefühls wurde die *Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche (ALS)* von SCHAUDER (1996) ausgewählt, die das Selbstwertgefühl von Kindern und Jugendlichen im Alter von 8,00 bis 15,11 Jahren erfasst und somit für die meisten der am Forschungsprojekt beteiligten Schüler angewendet werden kann. Das Testverfahren eignet sich zur psychologischen (Individual-)Diagnostik, Prognostik und Evaluation und kann sowohl als Einzel- als auch als Gruppentest eingesetzt werden. Außerdem besteht die Möglichkeit, das Verfahren zur Verlaufskontrolle in der Forschung zu verwenden (SCHAUDER 1996).

Folgende Kriterien führten zur Auswahl der ALS:

- Altersbereich
- Durchführung in Gruppen
- Dauer ca. 30 Minuten
- Möglichkeit zur Durchführung eines Retestes (Retest-Reliabilität 0,88)

Grundlage der ALS sind von den Schülern auszufüllende Fragebögen. Diese bestehen aus 18 für den Alltag von Kindern und Jugendlichen relevanten Aussagen. Jeweils 9 Aussagen sind positiv (z.B. „Meine Klassenkameraden oder Lehrer mögen mich ganz besonders gern.“) bzw. negativ (z.B. Meine Klassenkameraden oder Lehrer sind hin und wieder unzufrieden mit mir.“) formuliert. Aufgrund der Situationsspezifität des Selbstwertgefühls wird in die für die Alterspopulation relevante Sozialisationsbereiche Schule, Freizeit und Familie/Heim differenziert. Mit der Konzeption in zwei Versionen (Version F für Kinder und Jugendliche, die in Familien leben; Version H für Kinder und Jugendliche, die stationär oder in Heimen unterbracht sind), kann dem Umstand Rechnung getragen werden, dass aufgrund des großen Einzugsbereiches der meisten Schulen für Körperbehinderte viele Schüler zumindest wochentags in angegliederten Wohnheimen leben. Die 18 Items des Fragebogens werden für die drei Sozialisationsbereiche nebeneinander dargestellt und sind inhaltlich gleich formuliert (siehe Anhang). Der Fragebogen ist mit einer fünfstufigen Skalierung versehen:

- Deutliches Nein, stimmt überhaupt nicht! Aussage trifft überhaupt nicht auf mich zu!
- Eher Nein, stimmt eher nicht! Aussage trifft eher nicht auf mich zu!
- o Unentschieden, stimmt weder noch! Aussage trifft weder noch auf mich zu!
- + Eher Ja, stimmt eher! Aussage trifft eher auf mich zu!
- ++ Deutliches Ja, stimmt ganz genau! Aussage trifft ganz genau auf mich zu!

Itemkonstruktion

Die Itemauswahl und -formulierung der ALS erfolgte durch SCHAUDER in Anlehnung an die *Frankfurter Selbstkonzeptskalen* (DEUSINGER 1986), die *Selbstkonzept-Item-Liste* (BITTMANN 1981) sowie den *Problemfragebogen für Jugendliche* (ROTH 1967). Folgende Vorannahmen führten zur Itemkonstruktion (SCHAUDER 1996, 10):

1. Die Bewertung des Selbst realisiert sich bei Kindern und Jugendlichen über die subjektiv bewertete Fremdwahrnehmung durch relevante Personen aus den beschriebenen Sozialisationsbereichen (Lehrer, Mitschüler, Freunde, Eltern, Geschwister, Erzieher).
 - 1a. Diese subjektiven Wahrnehmungen beziehen sich auf Fremdbewertungen durch die benannten relevanten Personen (Items 1, 5, 9, 14, 17).
 - 1b. Die subjektiven Wahrnehmungen beziehen sich auf die eigene Beliebtheit bei diesen Personen (Items 11, 13, 16).
2. Die Bewertung des Selbst vollzieht sich auch über den Vergleich von Ideal- und Realselbst. Als Indikatoren für diesen Vergleich werden folgende Gefühlszustände angesehen:
 - 2a. Wohlfühlen bzw. Nicht-Wohlfühlen (Items 2, 12)
 - 2b. Wertvollfühlen bzw. Nicht-Wertvollfühlen (Items 10, 15, 18)
 - 2c. Zufriedenheit (Item 4)
 - 2d. Fröhlichkeit (Item 7)
 - 2e. Versagensängste (Items 6, 8)

Auswertung

Für die fünfstufige Antwortskala werden in Abhängigkeit vom positiven bzw. negativen Iteminhalt -2, -1, 0, +1 bzw. +2 Punkte vergeben. Bspw. ist für ein „positiv“ formuliertes Item der Punktwert +2 zu vergeben, wenn der betreffende Schüler die Antwortkategorie „Deutliches Ja“ (++) angekreuzt hat, für ein „negativ“ formuliertes Item ist bei Markierung des gleichen Feldes der Punktwert -2 zu vergeben (Berücksichtigung durch Schablonen- oder Computer-Auswertung). Die sich so errechnenden Rohwerte beziehen sich sowohl auf die einzelnen Sozialisationsbereiche als auch auf einen Gesamtwert. Diese individuellen Testergebnisse können (über die üblichen Mittelwerte und Prozentränge) in Abhängigkeit von Geschlecht und Alter des jeweiligen Schülers interpretiert werden. Dabei bietet sich neben dem Vergleich der individuellen Testergebnisse mit einem Normwert (N=1300) aufgrund der als gut einzustufenden Retestreliabilität von 88 ein individueller längsschnittlicher Vergleich an.

Untersuchungs- und Kontrollgruppen

Aufgrund des beschränkten Altersbereiches, für den die ALS normiert ist, konnten Schüler, die älter als 15,11 Jahre (Klasse 9) sind, nicht in diesen Untersuchungsteil einbezogen werden. Die Untersuchungsgruppe setzt sich daher wie folgt zusammen:

Tab. 5.19: Alters- und Geschlechterverteilung der Untersuchungsgruppe (N=21)

Klassenstufe	durchschnittl. Alter (zum Zeitpkt. t1 in Jahren)	absolute Schülerzahl	Geschlechterverteilung	
			weiblich	männlich
4	12,2	5	1	4
5a	12,7	9	2	7
6	13,5	4	1	3
7	14,3	3	2	1
ges.	12,9	21	6 (28,6 %)	15 (71,4 %)

Das Selbstwertgefühl wird einerseits als relativ zeitstabil, andererseits als kontext- und personenabhängig beschrieben (vgl. MUMMENDEY 2006, 103). Es ist daher nicht auszuschließen bzw. davon auszugehen, dass sich das Selbstwertgefühl von Schülerinnen und Schülern im Verlaufe eines Schulhalbjahres prinzipiell verändert. Unter den Bedingungen einer Förderschule ist dies unabhängig vom Einsatz bestimmter Methoden in Bezug auf viele Schüler intendiert. Um mögliche Veränderungen des Selbstwertgefühls der Schüler, die am Forschungsprojekt teilnehmen, von diesen prinzipiellen Veränderungsmöglichkeiten abzugrenzen, ist der Vergleich mit einer Kontrollgruppe notwendig, deren Mitglieder nicht am Unterrichtsprojekt beteiligt sind bzw. waren. So wie an vielen Schulen für Körperbehinderte existieren auch in Leipzig kaum Parallelklassen. Für die Zusammenstellung der Kontrollgruppe musste daher auf weitere Klassen des Grund- bzw. Mittelschulteils derselben Schule zurückgegriffen werden.

Tab. 5.20: Alters- und Geschlechterverteilung der Kontrollgruppe (N=21)

Klassenstufe	durchschnittl. Alter (zum Zeitpkt. t1 in Jahren)	absolute Schülerzahl	Geschlechterverteilung	
			weiblich	männlich
3	10,6	6	2	4
5b	12,0	8	3	5
H7	14,6	2	0	2
8	14,9	5	2	3
ges.	12,5	21	7 (33,3 %)	14 (66,7 %)

Aufgrund der gegebenen Feldbedingungen war nur eine annähernde Angleichung von Untersuchungs- und Kontrollgruppe bezüglich Alter und Geschlecht möglich. Die Schülerinnen und Schüler der Untersuchungsgruppe sind im Durchschnitt 4 Monate älter als die der Kontrollgruppe. Die hier untersuchte Gesamtstichprobe besteht aus 13 Schülerinnen (30,9 %) und 29 Schülern (69,1 %), was annähernd der Geschlechterverteilung innerhalb der Schule und den von LELGEMANN/FRIES (2009) berichteten Ergebnissen entspricht.

Konkretes Vorgehen – Untersuchungsbedingungen

Um die Veränderungsdimension im Untersuchungszeitraum zu erfassen, wurde ein *einfaches Pre-Post-Design* gewählt. Wie in Abschnitt 5.5.2 zum zeitlichen Verlauf der Datenerhebung dargestellt, wurde vor und nach dem eigentlichen Unterrichtsprojekt das Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler erhoben. Die Erhebungen fanden klas-

senweise in den gewohnten Klassenzimmern statt. Da pro Klasse nicht mehr als 9 Schüler teilnahmen, konnte jeder die Aufgaben ungestört bearbeiten. Lehrer und pädagogische Unterrichtshilfen arbeiteten in dieser Zeit mit den nicht an der Befragung teilnehmenden Schülern in einem anderen Raum, so dass ausschließlich der Verfasser und die teilnehmenden Schüler zugegen waren. „Für viele körperbehinderte Kinder ist ein eher kühles, sachliches Verhalten des Untersuchers das ungünstigste mögliche Verhalten in einer diagnostischen Situation. Nicht wenige Kinder haben solches Verhalten von früher Kindheit an immer wieder kennengelernt...“ (HAUPT 1996, 35). Das Aufbauen von Zeitdruck und Überprüfungscharakter wurden durch eine schülerzentrierte Haltung des Untersuchers möglichst vermieden. Vor und nach der Bearbeitung des Fragebogens nutzten die Schüler ausgiebig die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Hilfestellungen waren für das Ausfüllen der Bögen nicht nötig. Die Bearbeitungszeit umfasste inklusive vor- und nachbereitender Gespräche zwischen 30 und 50 Minuten. Zu den beiden Zeitpunkten der Testdurchführung (t1 und t2) waren keine Schülerinnen und Schüler zugegen, die in Heimen wohnen, so dass ausschließlich die Testversion F (Familie) zum Einsatz kam.

5.6 Phasen der Ergebnispräsentation

Die vorliegende Untersuchung liefert multiperspektivische Einsichten in Merkmale und mögliche Auswirkungen eines am Konzept der TZI orientierten Unterrichts mit Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung. Die deskriptive Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 6 erfolgt getrennt für die vier Untersuchungsbereiche und orientiert sich bezüglich der qualitativen Untersuchungen an den etablierten Kategoriensystemen. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse in Kapitel 7 erfolgt unter Konfrontation der Daten aus den unterschiedlichen Untersuchungsteilen. Das Ziel dieses Abschnittes besteht darin, theorie- und praxisrelevante Gesichtspunkte herauszuarbeiten. Zentrale, für die sich anschließende Synopse relevante Aspekte werden hervorgehoben. Die Struktur wird durch die Forschungsfragen vorgegeben und führt zu deren Beantwortung. Die mit Kapitel 8 vorgenommene Synopse hat eine stärker abstrahierende und theorieintegrierende Ausrichtung mit dem Ziel der Erweiterung vorliegender didaktischer Entwürfe durch die Implementierung des Konzeptes der TZI.

6 Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Einzelergebnisse der Untersuchung getrennt für die Untersuchungsteile dargestellt. Im Sinne einer Methodenkontrolle sind die Ergebnisdarstellungen möglichst eng an die *zweite Zusammenfassung und Reduktion* der qualitativen Inhaltsanalyse angelehnt. Eine weitergehende Interpretation der Ergebnisse sowie die Beantwortung der Forschungsfragen erfolgen in Kapitel 7.

6.1 Kategoriengeleitete Ergebnisdarstellung – Unterrichtsanalysen

Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich erstens am Kategoriensystem für die Analyse der Unterrichtsstunden (siehe Abschnitt 5.5.3.2). Zweitens werden die spezifizierten Forschungsfragen den entsprechenden Kategorienbereichen zugeordnet. Der Bezug zu den transkribierten Texten wird durch die kursiven Angaben (z.B. *07,6*) ermöglicht. Im vorliegenden Beispiel bezeichnet die Zahl vor dem Komma die Nummer der Unterrichtsstunde und die Zahl nach dem Komma die Nummer der Äußerung.

Um die Vielzahl der Einzeläußerungen stärker strukturieren zu können, werden innerhalb einiger Kategorien Typisierungen eingeführt (vgl. KUCKARTZ 2007, 68). Sie dienen der Schwerpunktbildung und sollen Ergebnisdarstellung und Interpretation erleichtern. Die Typisierungen sind jeweils ohne Kapitelnummerierung fett und kursiv gedruckt. Am Ende jedes Kategorienbereiches erfolgt eine Kurzzusammenfassung.

6.1.1 Elemente der TZI

UF1 Welche Elemente der TZI kommen zur Anwendung und wie werden sie in den Unterricht implementiert?

Elemente der TZI
Thema
Struktur
Dynamische Balance

Abb. 6.1: Kategorienbereich "Elemente der TZI" mit Hauptkategorien

6.1.1.1 Thema

Jede analysierte Unterrichtsstunde wurde mit mindestens einem TZI-Thema gesteuert. Die Themen wurden den Schülern entweder zu Beginn der Unterrichtsstunde oder nachdem zumeist außerunterrichtliche Belange abgeklärt waren vorgestellt. Alle Themen waren entweder als Tafelanschrieb oder auf einem Plakat visualisiert. In Bezug auf die Formulierungen begannen die Themen häufig mit kurzen prägnanten Aussagen. (07,6: *Ich mach mich schön*) Zur Konkretisierung oder Operationalisierung schlossen sich in der Regel weitere Aussagen, Fragen oder Aufforderungen an. Somit verwiesen diese nachgestellten Teile vieler Themen bereits auf die Sozialformen und weitergehenden Methoden oder Techniken ihrer Bearbeitung.

Sehr häufig wurde von den Lehrern die Möglichkeit der Hinführung zu einem Thema genutzt. Dies geschah bspw. durch Bezugnahme auf die Lebenssituation der Schüler. Wenn mit dem Thema eine neue Schwerpunktsetzung in der Dynamischen Balance intendiert war, signalisierten die Lehrer diese durch überleitende Äußerungen bspw. vom Es-Bereich zum Wir-Bereich (06,47: *Und das ist ja etwas, was nicht nur auf den Ben zutrifft, das trifft auch auf mich zu, das trifft auch auf euch zu.*). In Einzelfällen wurden die Themen während der Hinführung schrittweise durch Applikationen an der Tafel visualisiert oder weitere Medien (Abbildungen und deren Beschreibung) genutzt. Während verbale Hinführungen in der Regel vom Lehrer übernommen wurden, war bei den mediengestützten Hinführungen eine stärkere Schülerbeteiligung zu konstatieren.

Die Themeneinführungen nahmen in der Regel nur wenige Minuten in Anspruch. In Ausnahmefällen entschieden sich die Lehrer für längere Sequenzen zur Vorbereitung der Themen, etwa indem sie die Lebenswelten der Schüler erfragten und damit ausführlicher einbezogen (z.B. 06,8-47) oder indem sie mit Hilfe von Metaphern und Symbolen die Aufmerksamkeit der Schüler auf einen bestimmten Aspekt fokussieren wollten (z.B. 21,141-183).

Die mündlich gegebenen Erläuterungen zu den Themen nutzten die Lehrer zumeist, um das Verstehen durch alle Schüler abzusichern. Durch Umformulierungen entstanden unterschiedliche Differenzierungen bzw. Nuancierungen, die nicht immer beabsichtigt waren. In der Regel wurden die mit den Themen verbundenen Strukturen, also Arbeitsanweisungen, Sozialformen, benötigte Materialien sowie zeitliche Vorstellungen benannt und ggf. visualisiert. In einzelnen Fällen, insbesondere wenn die Themenstellungen die Preisgabe persönlicher Gedanken und Gefühle intendierten, wurden die Schüler auf die Freiwilligkeit der Teilnahme und auf Alternativen bzw. Rückzugsmöglichkeiten hingewiesen.

6.1.1.2 Struktur

Strukturen werden hier im engeren Sinne verstanden (vgl. KLEIN 2009, 164) und beziehen sich auf Sozial- und Arbeitsformen. Die Strukturen wurden nie zum Selbstzweck eingesetzt, sondern resultierten aus der Reflexion des Entwicklungsprozesses der Grup-

pe, des Einzelnen und der Unterrichtsrezeption. Die Themenformulierungen der analysierten Unterrichtsstunden beinhalteten bereits Hinweise auf die Strukturen ihrer Bearbeitung. Grundsätzlich wurden die Strukturen jedoch explizit benannt und zumindest teilweise an der Tafel visualisiert. Im Folgenden wird nach verwendeten Sozialformen differenziert und innerhalb dieser die eruierten Arbeitsformen beschrieben.

Einzelarbeit

Die Schüler erhielten zunächst Gelegenheit, sich jeder für sich mit einigen Themen- und Aufgabenstellungen auseinanderzusetzen, bevor diese in größeren Sozialformen weiterbearbeitet wurden. So konnten sie sich der eigenen Gedanken und Gefühle bewusst werden (z.B. 02, 58). Individuelle Arbeitszeit nach intensiven Gruppenphasen diente der Festigung von Sachthemen und der Verarbeitung von Gruppenprozessen (03,206). Vor allem zu Beginn des Projektes wurde die Einzelarbeit auch zur Auseinandersetzung mit sehr persönlichen Themenstellungen genutzt (z.B. 4,190: *Was würdest du in ein Tagebuch schreiben?*) Die Schüler agierten am häufigsten in dieser Sozialform, wenn auch aus fachdidaktischer Sicht Arbeitsaufträge schriftlich zu bearbeiten waren (einen Brief schreiben) oder wenn eine schriftliche Bearbeitung eine höhere Qualität der Beiträge ermöglichte (24, 103; 21,187). Innerhalb der Unterrichtsreihe „Ben liebt Anna“ war in jeder Unterrichtsstunde mindestens eine Aufgabe in einem sog. *Lesetagebuch* einzeln und schriftlich zu bearbeiten.

Gruppenarbeit

In Gruppen von 3-4 Schülern wurde insbesondere dann gearbeitet, wenn ein gewisses Maß an Gruppendynamik und die Beteiligung jedes Einzelnen erwünscht waren. Dies war insbesondere bei Erarbeitung und Aufführung von Pantomimen und Rollenspielen (*Thema 10: Tiere spielen zusammen eine Szene*) der Fall. Die Zergliederung der Gesamtaufgabe und anschließende Bearbeitung von Teilaufgaben (13,215) oder themen- und geschlechtsspezifische Differenzierungen waren weitere Ursachen für Gruppenbildungen. Die benannte Gruppengröße ermöglichte es auch zurückhaltenderen Schülern sich einzubringen und am Entstehen eines Gruppenproduktes zu beteiligen. Mit Blick auf die Gruppe, den Einzelnen und die Arbeitsergebnisse erwiesen sich Dreier- und Vierergruppen als besonders angemessen. Die Gruppenzusammensetzungen wurden zu Beginn des Projektes stärker von den Lehrern gesteuert, im weiteren Verlauf setzte sich die freie Wählbarkeit der Interaktionspartner durch. Die Arbeit in Zweiergruppen fand lediglich einmal statt (*Thema 06: Wenn ich mit meinen Gedanken ganz woanders bin. Ich erzähle dir davon.*). Bei freier Wahl des Partners ermöglicht diese Sozialform eine relativ große Offenheit. Bei ungünstigen Konstellationen entsteht jedoch schnell eine Überforderung, die sich in Schweigen und fehlender Dynamik äußern kann.

Plenum

Aufgrund der geringen Klassengrößen und der damit beschränkten Möglichkeiten der Gruppenarbeit (Klasse R7 bestand aus 3 Schülern), vor allem aber aufgrund des enor-

men Lernpotenzials war das Plenum die Sozialform, in der am häufigsten gearbeitet wurde. Für KLEIN (2009, 173) stellt das Plenum die Normalform der Gruppe dar. Im Unterschied zum Frontalunterricht oder zu anderen Formen des Klassenunterrichts zeichnete sich das Plenum durch ein hohes Maß an Selbstbestimmung der einzelnen Schüler und durch ein nichtdirektives eher lenkendes Verhalten der Lehrer aus. Ähnlich wie bei anderen Interaktionsformen der Großgruppe stellte es jedoch für zurückhaltende Schüler eine enorme Herausforderung dar, sich in der Öffentlichkeit des Plenums zu zeigen. Sehr oft schloss sich das Plenum an eine Einzelarbeitsphase an, so dass Ergebnisse präsentiert und ganz nach Themen- und Aufgabenstellung verglichen oder diskutiert werden konnten (24,76; 24,105, 27,5). Teilweise wurden auch die Ergebnisse der Einzelarbeit (z.B. Personenkarten) in der Schriftform präsentiert und das sich anschließende Plenumsgespräch im Halbkreis vor diesen Präsentationen geführt (31,93; 31,175; 32,137). Sehr häufig saßen die Schüler im Stuhlkreis und äußerten sich zu den aktuellen Themenstellungen (15,2; 18,52; 20,9) oder bearbeiteten spielerisch bestimmte Aufgaben (18,120). Die Form der Großgruppe wurde ferner für gemeinsame schriftliche bzw. gestalterische Entwürfe auf Plakaten (07,6; 32,3) für eine Fantasiereise (10,10) bzw. für Gruppensituationen, die stärker den Charakter von Interviews trugen (03,86-204), genutzt.

6.1.1.3 Dynamische Balance

Grundsätzlich ist noch einmal zu unterstreichen, dass das Formulieren von Themen, das Setzen von Strukturen und die damit verbundene Dynamische Balance keine mechanistisch zu betrachtenden und auszuführenden Techniken darstellen, sondern theoriegeleitet auf der Basis der Axiome und Postulate situations- und gruppenabhängig umgesetzt werden. Wenn in diesem Abschnitt Bereiche zunächst isoliert werden, so geschieht dies um sie beschreiben zu können sowie Muster von Häufungen und in einem weiteren Schritt auch von Zusammenhängen aufzudecken.

Ich-Es-Relation

Die Dynamische Balance innerhalb der analysierten Unterrichtsstunden erfolgte hin zu den einzelnen Faktoren des Vier-Faktoren-Modells, vor allem aber zwischen den einzelnen Bereichen. Am häufigsten (42 Kodierungen) ließ sich die Ich-Es-Relation beobachten. Häufig wurde nach einer längeren Auseinandersetzung auf der Ich-Ebene (*Thema 01: Eine Person, mit der ich mich besonders wohl fühle*) dieselbe Thematik auf der Es-Ebene erschlossen (Gefühle der Zuneigung, die Ben gegenüber Anna empfindet). Durch die innere Auseinandersetzung mit einer persönlichen Problematik gelang es den Schülern besser, sich auf der Es-Ebene dem Unterrichtsgegenstand zu nähern. Auch der entgegengesetzte Weg wurde beschritten: Ein Phänomen auf der Es-Ebene (Der Kalif und sein Großwesir belauschen als Störche die Gespräche der anderen) wurde auf die Ich-Ebene übertragen und somit der Zugang zu den eigenen Gedanken und Gefühlen erleichtert (14,4: *...stell dir vor, du belauschst ein Gespräch über dich selbst. Was könnten die anderen Leute über dich erzählen?*). Durch kurze Zwischenfragen oder Bei-

spiele einzelner Schüler wurden Analogien auf beiden Ebenen hergestellt. Während der gemeinsamen Erarbeitung auf der Es-Ebene erfragten die Lehrer regelmäßig die spontanen Gefühle der Schüler zu diesen Inhalten. Bestimmte Formulierungen des Themas wurden in das Unterrichtsgespräch eingeflochten (01,23: *Welche Personen fühlen ... sich miteinander wohl?*), wodurch eine stete Verbindung der beiden Ebenen realisiert wurde. In Gedankenexperimenten führten die Schüler Handlungen auf der Es-Ebene aus der Ich-Sicht weiter (34,61: *Welche anderen Auswege hätten Romeo und Julia aus ihrer Situation finden können?*). Einer Vielzahl der Schülerbeiträge war zu entnehmen (z.B. 26,53-111), dass sie von sich aus die eigene Situation auf die Es-Ebene übertrugen.

Wir-Es-Relation

Ebenfalls sehr häufig (28 Kodierungen) wurden Verbindungen zwischen der Gruppe und den besprochenen Sachinhalten hergestellt. Allein durch die bewusst gewählte Aufeinanderfolge der Sozialformen Einzelarbeit und Plenum erhielt die Auseinandersetzung mit einem Sachinhalt oft auch eine Gruppendimension. Auch durch das Erarbeiten von Sachinhalten in Gruppen entstand benannte Balance (z.B. 19,185). In Lehrervorträgen (03,86), Lehrer-Schüler-Gesprächen (03,124-147) und Gruppengesprächen (27,14-17) wurden Analogien in Alltagsthemen wie Sport oder Freundschaft aufgespürt. Sachinhalte aktivierten auf die Gruppe bezogene Erinnerungen (z.B. Tod eines Mitschülers). Figuren, Charaktereigenschaften und Situationen wurden teilweise auf die Gruppensituation übertragen (z.B. 24, 127-131). In einer Situation wurde eine Themenformulierung, bei der sich die Lehrerin stärker vom Es leiten ließ (*Thema 30: Krieg und Frieden in meiner Familie*) durch die Schüler der Gruppensituation angepasst (*Harmonie und Streit in meiner Familie*).

Ich-Wir-Relation

Diese Dimension der Dynamischen Balance (15 Kodierungen) wurde am deutlichsten, wenn Themen sich explizit an die Gruppe und den Einzelnen richteten (*Thema 32: Welche Rolle habe ich in der Klasse?*). Der Bezug zum Unterrichtsthema (Familienkonstellationen in „Romeo und Julia“) war soweit zurückgetreten (Zwischenschritt, *Thema 31: Meine Rolle in meiner Familie*), dass er in dieser Unterrichtsstunde vernachlässigt werden konnte. Derartige Rollenklärungen waren für eine effiziente Arbeit an Sachinhalten genauso wichtig wie bspw. das Etablieren und Erinnern von Gruppenregeln, die dem Schutz des Einzelnen dienen (z.B. 24,80: *Nicht auslachen*). Berichte und Aktionen (Pantomimen) Einzelner balancierten ebenfalls in Richtung der Ich-Wir-Relation (z.B. 147-153). Um den Blick der Gruppe auf ihre einzelnen Mitglieder zu schärfen, etablierten die Lehrer gezielte Interaktionen. (z.B. *Thema 11: Welche Tierrollen geben wir den anderen?* 12: *Welches Tier geben mir die anderen?*) Die Sozialformen Plenum und Gruppenarbeit implizierten per se eine Ich-Wir-Relation. Die einzelnen Schüler gingen ganz unterschiedlich mit den Möglichkeiten um, den anderen Raum zu lassen, sich durchzusetzen oder sich zu verweigern.

Wir

Mit dem Prinzip der Dynamischen Balance korrespondiert, dass isolierte Wir-, Ich- oder Es-Themen- und Struktursetzungen kaum zu beobachten waren. Stets ließen sich wenn auch minimale Anteile einer anderen Komponente ausmachen. Eine starke Balance zum Wir (14 Kodierungen) ließ sich stets in Phasen guter Kooperation insbesondere während Gruppenarbeitsphasen explizieren. So agierten Gruppen besonders autonom, wenn die Aufgabenstellung nicht zu eng gefasst war oder die Umsetzung in der Entscheidung der Gruppe lag (25,39: *Schüler stellen mit Hilfe von Symbolen ohne weitere Vorgaben Personenkonstellation eines Romans dar*). Einen ähnlichen Effekt erzielten Gruppenaufgaben, die mit szenischen Mitteln zu lösen waren (11,87). Der Umstand, dass Gruppenmitglieder in bestimmten Phasen sehr ausgeglichen interagierten wurde auch über die Gruppengröße reguliert (11,218; 20,9). Und schließlich ließ sich Kooperation beobachten, wenn nicht der Lehrer, sondern verschiedene Schüler als Experten für ein bestimmtes Thema agierten (03,92-147).

Ich

Phasen der Einzelarbeit, deren Themenstellungen nur noch sehr indirekt mit dem Unterrichtsinhalt verbunden waren (*Thema 05: Was würdest du deinem Tagebuch anvertrauen?*) oder die anschließend im Plenum weiterbearbeitet wurden (*Thema 14: Stell dir vor, du belauschst ein Gespräch über dich selbst. Was könnten die anderen Leute über dich erzählen?*), balancierten stark in Richtung des Ich (9 Kodierungen).

Es

Die reine Orientierung an Unterrichtsinhalten ohne Beachtung der Bedürfnisse des Einzelnen oder des Gruppenkontextes war durch das hier beschriebene Projekt nicht intendiert. Wie die Auswertungen der Interviews mit den beteiligten Schülern und Lehrern belegen, scheinen diese Phasen im Interaktionsbereich Schule jedoch erwartet zu werden. Da Unterricht stets in einer Sozialform abläuft, ist die Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt ohne Ich- oder Wir-Bezug undenkbar. Im Untersuchungszeitraum ließen sich lediglich vier Situationen mit starker Tendenz zum Es kodieren. Eine starke Sachorientierung wurde bereits durch bestimmte Themenformulierungen ersichtlich (*Thema 14: Was könnte der Kalif getan haben, dass der Zauberer ihm Rache schwor?*) oder ergab sich durch die sehr am Unterrichtsthema orientierte Arbeit der Schüler (13,215). Klassische Wiederholungen und Reaktivierungen des Faktenwissens aus der Vorstunde orientierten sich ebenfalls primär am Es (31,11-93; 33,2-24). Aktives Balancieren in Richtung des Es ließ sich nach einer intensiven Gruppen- und Einzelarbeitsphase (03,86) sowie im Verlauf einer sich uneffektiv entwickelnden Plenumsphase (32,184) beobachten.

Globe

Zum Globe zählen die unmittelbaren und pragmatischen Umfeldbedingungen des analysierten Unterrichts. Der Untersuchungszeitraum orientierte sich am zweiten Halbjahr

des Schuljahres 2008/2009. In den Klassen lernten zwischen 3 und 11 Schüler. Die Unterrichtsstunden fanden alle in modernen, relativ großen Klassenräumen statt, in denen auch Bewegungssequenzen möglich waren. Der Unterricht fand zu unterschiedlichen Tageszeiten immer mit einer Dauer von 45 Minuten statt. Es ereigneten sich die an einer Schule üblichen unvorhersehbaren Ereignisse wie Zuspätkommen von Schülern oder störende Personen während des Unterrichts. Die wechselnde und sich nicht immer über die gesamte Unterrichtsdauer erstreckende Anwesenheit einer weiteren pädagogischen Mitarbeiterin, die Teilnahme einzelner Schüler an therapeutischen Angeboten während des Unterrichts sowie Fehlzeiten durch Krankheiten oder Arztbesuche gehören zum Alltag an einer Schule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. Auch dass für eine Klasse innerhalb des Untersuchungszeitraumes für fünf Tage ein Schullandheimaufenthalt stattfand, sollte hier Erwähnung finden.

Zum weiteren Umfeld gehören die Stundenpläne, sowohl die der Schüler als auch die der beteiligten Lehrer mit ihren Abwechslungen und Belastungen. Lehrpläne scheinen Sachinhalte unterschiedlich rigide vorzuschreiben und gestalten das Es nicht beliebig oder nur eingeschränkt vom Interesse der Akteure abhängig. In den untersuchten Bildungsgängen erhalten die Schüler Zensuren, dies ist nicht ohne Auswirkungen auf Schüler und Lehrer geblieben. Das Sonderschulwesen mit seinen unterstützenden Möglichkeiten und segregierenden Tendenzen, bildungspolitische und gesellschaftspolitische Bedingungen des Bundeslandes Sachsen und der Bundesrepublik Deutschland sind ebenfalls diesem Bereich zugehörig, sollen an dieser Stelle jedoch nicht weiter ausgeführt werden.

Tab. 6.1: Themen, Strukturen und Dynamische Balance

Std.	TZI-Thema	Struktur	Dynamische Balance		
			Ich	Wir	Es
01	Eine Situation, in der ich mich besonders wohl fühle. Eine Person, mit der ich mich besonders wohl fühle.	Einzelarbeit, Plenum	+++	++	+
02	Ich schreibe einen kurzen Brief an jemanden, den ich gern habe.	Einzelarbeit, Plenum	+++	+	-
03	Fremd sein – Aus einem anderen Land sein. Wie geht es mir damit?	Plenum	+	+++	+
04	Wenn etwas schief geht – bei mir, bei dir, bei Ben. Wie ärgerst du andere?	Plenum	++	++	++
	„Warum Bernhard mit dem Hintern heult“	Plenum	-	+	+++
05	Was würdest du deinem Tagebuch anvertrauen?	Einzelarbeit	+++	-	+
06	Wenn ich mit meinen Gedanken ganz woanders bin. Ich erzähle dir davon.	Partnerarbeit	+++	++	+
07	Ich mach' mich schön. Wir gestalten gemeinsam ein Plakat.	Sch. gestalten gemeinsam ein Plakat, Austausch im Plenum	++	++	-
08	Begib dich auf deine Fantasiereise durch den Frühling. Erzähle davon!	Geführte Fantasiereise,	+++	++	-

		Austausch im Plenum			
09	Das ist mir peinlich. Wann war euch schon einmal etwas peinlich. Wann habt ihr euch geschämt?	Einzelarbeit, Plenum	+++	++	+
10	Das Tier in mir – Welches Tier möchte ich gern sein und warum? Tiere spielen zusammen eine Szene – Wir bereiten ein Rollenspiel vor.	Pantomime, Ratespiel, Plenum Dreiergruppen	+++ ++	++ +++	- -
11	Die Tiere spielen zusammen eine Szene – Das Rollenspiel wird aufgeführt. Welche Tierrollen geben wir den anderen?	Aufführung vor den anderen Gruppen Zwei Gruppen	+ ++	+++ ++	- -
12	Welches Tier geben mir die anderen? Welche Tierrollen geben wir ihnen?	Stuhlkreis, Plenum	+++	+++	
13	Kalif Storch, ein Märchen der Verwandlung. Der Kalif und sein Großvisier – wir charakterisieren die Personen.	Zwei Gruppen Austausch im Plenum	-	++	+++
14	Stell dir vor, du belauschst ein Gespräch über dich selbst. Was könnten die anderen Leute über dich erzählen? Was könnte der Kalif getan haben, dass der Zauberer ihm Rache geschworen hat?	Einzelarbeit, Plenum Drei Gruppen, Plenum	+++ -	+ ++	- +++
15	„Ich, der Fuchs, und die Anderen. Wir vergleichen die Tierrollen.	Stuhlkreis, Plenum	+++	+++	-
16	Erzähle dein schönstes und dein schlimmstes Erlebnis während der Klassenfahrt!	Zwei Gruppen, jeder 5 Minuten Redezeit	+++	+++	-
17	Was wünsche und träume ich mir für heute, für morgen, für die Zukunft?	Einzelarbeit, Gruppenarbeit	+++	+	-
18	„Wer bin ich?“ – Erratet ihr, welche Märchenfigur ich bin? Meine Märchenrolle Benenne die Märchenfigur, in die du manchmal gern schlüpfen möchtest oder die dir in deinem Wesen sehr nahe ist oder die du gern wärst!	Einzelarbeit, Plenum	+++	++	-
19	Mein Partner in den Augen meiner Eltern. Wie müsste mein Partner, meine Partnerin sein? Wer kann ich sein in „Rosamund die Starke“? Ordnet die Figuren des Märchens jeweils einem Schüler der Klasse zu! Begründet eure Entscheidung! Stellt euren Vorschlag der Klasse vor!	Plenum Gruppenarbeit zu je 3 Schülern	+++ ++	++ ++	- ++
20	Einer Rolle gerecht werden	Einzelarbeit, Plenum	++	++	++
21	Dein Name und deine positiven Eigenschaften	Einzelarbeit, Plenum	+++	+++	-
22	Wir geben den Puppen Eigenschaften. Unsere Puppen und wie sie aussehen sollen	Plenum	-	++	+++
23	Verständnis für Kaspar Hauser Wolfskind, Schwindler oder Erbprinz?	Plenum	-	++	+++
24	Verständnis für Kaspar Hauser Stell dir vor, du wärst Kaspar Hauser. Was würdest du denken, was würdest du fühlen? Wann ging es dir schon mal ein bisschen wie Kaspar Hauser?	Einzelarbeit, Plenum	+++	++	++
25	Freak – Wir stellen eine Personenkonstellation auf	Gruppe ohne Lehrerin	-	++	+++
26	Steckbriefe – Wie verstehe ich die Personen	Einzelarbeit, Plenum	++	+	+++
27	Freunde sind gleich und ungleich. Wie ist das	Einzelarbeit, Plenum	++	++	++

	bei Max und Kevin?				
28	Wie ist ein wahrer Freund für mich?	Einzelarbeit, Plenum	+++	++	+
29	Stellt euch mal vor... In welche Fantasiewelt könnte Kevin nach seinem Tod gegangen sein?	Einzelarbeit	+++	-	+
30	Krieg und Frieden in meiner Familie?! Kennst du das?	2 Gruppen, Plenum	+++	+++	+
31	Meine Rolle in meiner Familie. Meine Personkarte	Einzelarbeit, Plenum	+++	++	-
32	Welche Rolle habe ich in der Klasse? Wir suchen nach Symbolen und Namen.	Einzelarbeit, Plenum	++	+++	-
33	Eltern und Kinder früher bei Shakespeare und heute bei mir	Plenum	++	+	+++
34	Eine nahestehende Person ist verstorben. Ein Standbild	Standbild einzeln und in der Gruppe	++	+++	+

Leiten mit Thema und Struktur und die damit realisierte Dynamische Balance sind mit LOTZ (1995) und SCHNEIDER-LANDOLF (2009c) als grundlegendes pädagogisches Prinzip der TZI zu verstehen. Die drei Elemente waren zwingende Bestandteile der analysierten Unterrichtsstunden. Die Themen wurden von den Lehrern sprachlich kompakt formuliert und enthielten zum Teil bereits Hinweise auf die Strukturen ihrer Bearbeitung. Innerhalb der Sozialformen wurden insbesondere Plenum, Gruppenarbeit und Einzelarbeit zu wesentlichen strukturellen Entscheidungen. Mit Hilfe von Themen, Strukturen und weiteren situativen Interventionen erfolgte die Beachtung der Bedürfnisse Einzelner, der Gruppendynamik und sachbezogener Erfordernisse im Sinne einer diachronischen Dynamischen Balance.

6.1.2 Lehrerverhalten

UF2 Wie verhalten sich Lehrer in einem Unterricht, der sich am Konzept der TZI orientiert?

Lehrerverhalten
Vertrauen ermöglichen <ul style="list-style-type: none"> • Selektives Real-Sein • Einführendes Verständnis • Symmetrieannäherung • Humor • Diskretion • Innervieren
Chairperson stärken
Strukturieren
Gruppenprozesse gestalten

Abb. 6.2: Kategorienbereich "Lehrerverhalten" mit Haupt- und Unterkategorien

6.1.2.1 Vertrauen ermöglichen

6.1.2.1.1 Selektives Real-Sein

Die Lehrer ergriffen vor allem im Zusammenhang mit bestimmten Themenstellungen (z.B. *Thema 01: Eine Situation, in der ich mich besonders wohl fühle*) die Gelegenheit, persönliche Informationen preiszugeben (z.B. *persönliche Vorlieben, Gewohnheiten*, 28,53; 01,14; 23,116). In anderen, thematisch angemessenen Situationen (04: *Wenn etwas schief geht*; 07: *Ich mach mich schön*) berichteten sie von ihrem Alltag, persönlichen Freundschaften und kleinen Missgeschicken. (z.B. 03,181: *Hier wo ich wohne, habe ich viele Freunde oder zumindest einige mit denen ich mich gerne und häufig treffe, und mit denen ich alles beschnake was mir wichtig ist.*) Mit der entsprechenden Wertschätzung den Schülern gegenüber, die aufgrund eines Migrationshintergrundes eine weitere Sprache beherrschen, wurden eigene Unzulänglichkeiten angesprochen (03,153: *in diesem Fall das eingeschränkte Beherrschen einer Fremdsprache*). Weitere Selbstaussagen trafen die Pädagogen im Kontext spezifischer Themenstellungen zu folgenden Bereichen: Kindheit (08,43; 18,568; 18,571-573), Ängste (04,228) sowie eigene Prinzipien und Einstellungen (29,124; 29,131). Zu einem authentischen Verhalten zählen ebenfalls das rechtzeitige und unaggressive Aufzeigen persönlicher Grenzen (z.B. *bei Lärm oder vielen gleichzeitig gestellten Fragen*) sowie der zwar selbstkritische, jedoch auch humorvolle Umgang mit eigenen Fehlern (01,174-180; 20,71). In Situationen des Teamteaching gaben sich die Pädagogen gegenseitig konstruktiv-kritisches Feedback und fungierten damit als Modelle für Feedbackrunden der Schüler (21,187; 21,215). Zu empathischen Reaktionen, wie sie im folgenden Abschnitt beschrieben werden, gehört auch das Zeigen eigener Emotionen als Reaktion auf Schüleräußerungen und damit das Signalisieren von *Involviert sein* (vgl. HINTNER ET AL. 2009, 187) (02,96; 04,101; 34,120; 34,145). Die Schüler wurden sowohl zu Beginn des Projektes als auch in dessen weiteren Verlauf darauf hingewiesen, dass persönliche Informationen vertraulich bzw. anonym behandelt werden und dass sie selbst über deren Veröffentlichung im Unterricht entscheiden (01,14; 30,332).

6.1.2.1.2 Einführendes Verständnis

In vielfältigen Situationen und auf unterschiedliche Weise (verbal, nonverbal, kurze Zwischenbemerkungen, länger andauerndes Aufgreifen von Schüleräußerungen) signalisierten die Lehrer, dass sie bestimmte Reaktionen der Schüler verstanden. In interviewartigen Gesprächen (*Thema 02. Fremd sein. Aus einem anderen Land sein. Wie geht es mir damit?*) zeigte die Lehrerin durch Aufgreifen von Schüleräußerungen, gezieltes Rückfragen und Vergleiche mit der eigenen Lebenssituation, dass sie um ein intensives Verstehen bemüht ist (03,98-147). Während des intensiven Austausches zum Thema *Verständnis für Kaspar Hauser* berichteten die Schüler von eigenen Erfahrungen des Ausgegrenzt Seins (*Psychiatricaufenthalt, Auffälligkeit des Rollstuhles in der Öffentlichkeit*), worauf die Lehrerin reagierte, indem sie den Äußerungen ausreichend Raum gab und die Schüler mit verstehenden Äußerungen stützte, ohne vorschnell zu

werten oder Lösungen aufzudrängen (24,124; 24,126; 24,140; 30,264). Nonverbale Signale der Schüler wurden wahrgenommen und verbalisiert (06,86-87; 22,16; 24,12). Nicht eindeutige Schülerreaktionen wurden angemessen interpretiert, die Schüler wurden nach Verständigungsmöglichkeiten befragt und gemeinsam wurde nach eindeutigeren Reaktionsmöglichkeiten gesucht (24,148). Bei persönlichen Erschwernissen (z.B. *Redeflussstörung*) reagierte die Lehrerin mit Ruhe und unter Angebot bzw. Verweis auf die entsprechenden Hilfen (*entspannter Stimmeinsatz, Rhythmisierung*, 24,84; 24,86).

6.1.2.1.3 Symmetrieannäherung

Mit Bezug auf den Entwurf einer symmetrischen Kommunikation (SCHÄFER/SCHALLER 1971) und dessen Kritik in aktuellen Didaktikentwürfen (z.B. HANSEN 2010) ist der Begriff der *Symmetrieannäherung* (EBD., 24) als Abbau autoritärer und antiautoritärer Haltungen und Handlungen (vgl. MATZDORF/COHN 1992, 91) zu verstehen.

Partizipativer Leitungsstil

Der Auftrag der Lehrer, der mit dem Partizipativen Leitungsstil zusammenhängt, bestand darin, während des Unterrichts verschiedene Aufgaben wahrzunehmen: reflektieren, diagnostizieren, steuern, teilnehmen. Die ersten beiden Elemente werden in den Lehrerinterviews evaluiert. Die Tätigkeit des Steuerns findet vor allem in der 1. Kategorie: *Elemente der TZI* ihren Niederschlag. In diesem Abschnitt werden Lehrerhandlungen beschrieben, die mit dem Aspekt des Teilnehmens zusammenhängen.

Der Kern des Partizipativen Leitungsstils besteht in der Beteiligung an Partner- oder Gruppensituationen als annähernd gleiches Mitglied. Im Sinne der Symmetrieannäherung kann dies stets nur in der Tendenz geschehen. So nahmen die Lehrer an der Partnerarbeit bei ungerader Schülerzahl (01,80) oder zu Demonstrationszwecken (21,187) teil. Bei der Verteilung von Aufgaben für die ganze Klasse (24,2) oder für einzelne Gruppen (15, 157-158) bezogen sich die Lehrer ebenfalls ein. Bei der Aufgabe, den anderen Gruppenmitgliedern Tiere zuzuordnen (*Thema 12: Welches Tier geben mir die anderen? Thema 14: Ich, der Fuchs und die anderen*) bestanden die Schüler von sich aus darauf, die Lehrerin einzubeziehen, was durchaus als Anzeichen für die Akzeptanz vertrauensfördernder Angebote gewertet werden kann. Situationen, in denen die Schüler als Experten in eigener Sache fungierten (03,98-153 *Fremd sein*) waren durch partnerschaftliche und symmetrische Aspekte der Gesprächsführung gekennzeichnet. In verschiedenen Ausführungen der Lehrer spiegelten sich das Achten von Kompetenz (06,27-30) und Eigenständigkeit (06,140) der Schüler wider. Das Finden einer angenehmen Sitzposition im Rollstuhl, Orientieren am Arbeitsplatz oder an der Tafel können als gemeinsame Suche von Unterstützungsmöglichkeiten von Lehrer und Schüler beschrieben werden (z.B. 02,220-223).

Transparenz

Transparenz bezieht sich zum einen auf die Unterrichtsführung. Allein durch die TZI-Themenstellung und Strukturgebung erfuhren die Stunden eine transparente Gestaltung. Unterrichtsverläufe und Zielstellungen wurden durch die Lehrer stets benannt und ge-

meinsam mit den TZI-Themen visualisiert. Unbekannte Aufgabenstellungen wurden ausführlich erklärt und deren Erfüllung im Zweifelsfall vorgeführt (01,14). Transparenz bezieht sich jedoch auch auf das Verhalten der Lehrer. So gab es vereinzelte Bemühungen, das eigene Verhalten zu erklären und Zusammenhänge mit Unterrichtsverläufen oder Gruppensituationen darzustellen (02,58). Transparenz des eigenen Verhaltens und der Lehrersprache lassen sich jedoch insgesamt als entwicklungsfähig beschreiben.

Aktives Zuhören

Das Aktive Zuhören (Rogers 1994) entspringt einer Grundhaltung (Empathie, Authentizität, Akzeptanz) und ist nicht nur rhetorische Fertigkeit. Bei der Analyse der Lehrer-Schüler-Interaktion ließen sich verschiedene Elemente isolieren, die hier wiedergegeben werden sollen: Teile der Äußerungen aufgreifen und nachfragen (01,16; 06,71; 19,88, 24,126; 24,144; 29,98; 29,103; 30,267; 32,110; 33,82), Umformulieren von Äußerungen und nachfragen (03,100; 03,132; 06,73; 06,84; 21,144; 21,174), Bekräftigendes Wiederholen von Teiläußerungen (01,57; 5,105; 24,134; 24,138; 30,236; 30,296; 30,320; 34,48), Interesse bekunden (03,124), bekräftigende Aufforderung zum Weiterprechen (03,112; 03,145; 30,176) sowie Strukturieren von Äußerungen (03,115; 32,108).

Begrenzendes Verhalten

Symmetrieannäherung beinhaltet gleichermaßen die Einsicht, dass Hierarchien im Klassenzimmer nicht eingeebnet werden sollen und können. Lehrerverhalten impliziert selbstverständlich und legitimer Weise auch begrenzende Aspekte. Die Lehrer etablierten und erinnerten an Regeln, sorgten für ihre konsequente Umsetzung, boten Handlungsalternativen an und kündigten auf sachliche Weise Sanktionen an (z.B. 02,182-189). Unangemessenes Verhalten wurde rechtzeitig und klar angesprochen und konsequent unterbunden (11,123). Bei langanhaltenden störendem Verhalten wurde mit *Time Out* sanktioniert und in einem späteren Gespräch Klärung herbeigeführt (22,12-20). Teilweise konnte störendes Verhalten Einzelner durch geschickte Gruppenbildung (Dynamische Balance) beeinflusst werden (11,218; 13,215). Unangemessene oder unzureichende Leistungen Einzelner wurden unter Angabe der Gründe zur Überarbeitung zurückgegeben (11,6-10).

6.1.2.1.4 Humor

Die Lehrer gingen sehr unterschiedlich und insgesamt relativ sparsam mit Humor um. Dennoch wurden einige Passagen (11 Kodierungen) extrahiert. An einigen Stellen ließen sich Anzeichen eines Verbalhumors durch bildhafte Wortwahl eruieren (z.B. 02,227: *Ich möchte mich mit euch in das nächste Kapitel stürzen*; 03,96; 07,6; 18,52; 32,283). Ähnlich subtil fielen kleine entspannte Kommentare bspw. zu Schülerhandlungen auf (z.B. 24,110: *Hast du vor Freude jetzt den Stift fallen lassen?*). In anderen Situationen reagierten die Lehrer adäquat auf kleine Scherze der Schüler (02,122-125; 04,106) oder ließen sich auf kurze, witzige Wortwechsel ein (21,64-66; 21,206-208).

Als lustvoll und entspannend sind auch Sequenzen zu benennen, bei denen Schüler und Lehrer gemeinsam über lustige Textpassagen lachten (04,75-77).

6.1.2.1.5 Diskretion

Grundlage der schriftlich vorliegenden Einverständniserklärung der Eltern zur Durchführung des Forschungsprojektes war die schriftliche Erklärung des Autors, dass Daten, Aussagen sowie Videoaufnahmen anonymisiert und streng vertraulich behandelt werden. Dies wurde zu Beginn des Projektes mit den Schülern ausführlich besprochen. Innerhalb der Unterrichtsstunden verwiesen die Lehrer zuweilen auf diese Vertrauensbasis und betonten, dass Inhalte von Unterrichtsgesprächen nicht an Dritte weitergetragen werden (30,324-332; 09,146-147). Insbesondere wenn die Lehrer Unsicherheiten bei einzelnen Schülern wahrnahmen, wurden ihnen Handlungsalternativen angeboten, bspw. sich anonym schriftlich zu äußern, auch ohne Kenntnisnahme durch den Lehrer oder mit der Möglichkeit, das Entstandene vor der Klasse durch den Lehrer vortragen zu lassen (11,7-8). Von großer Bedeutung waren glaubhafte verbale und nonverbale Signale der Lehrer, auf Schüleräußerungen zu sensiblen Themen wie Freundschaft, Liebe, familiäre Informationen mit Takt und Ernsthaftigkeit zu reagieren (04,226).

6.1.2.1.6 Innervieren

Neben einem intrinsischen Interesse der Schüler an der Sache, an der Gruppe und an sich selbst war häufig ein lockender und beflügelnder Kommunikationsstil der Pädagogen zu beobachten. Aufgaben, Übungen oder Spiele wurden motivierend und lustvoll erklärt (21,133-137) oder geheimnisvoll angekündigt (21,183). Bei Bedarf wurde das erwünschte Verhalten modellhaft demonstriert (21,215). In unterschiedlichen Situationen zeigten die Lehrer Freude über Schüleräußerungen und Beteiligungsbereitschaft (02,101: *Das geht herunter wie Öl. Da würde ich jetzt als O4 vergnügt zerspringen. Schön. Gibt es noch jemanden, der sich traut vorzulesen?*; 01,29; 02,96; 06,133; 34,185). Wichtig für Selbsteinschätzung und Motivation der Schüler waren begründete und damit ernst gemeinte positive Rückmeldungen für die Einzelnen (02,82; 02,219; 02,258; 04,178; 06,44-45; 06,119; 06,123) oder für alle nach einem längeren Gruppenprozess (03,187). Das Ermutigen, das Suchen und Finden von Freiwilligen (02,92; 07,98; 21,250; 02,101; 02,102; 28,25; 30,199) das Aufmuntern und Aufzeigen positiver Handlungsmöglichkeiten trugen dazu bei, den Unterricht im Fluss zu halten.

6.1.2.2 Chairperson stärken

Das Postulat, *Sei deine eigene Chairperson*, impliziert auch, dass für deren Entwicklung Raum und Gelegenheit zur Verfügung stehen. Insofern sind die folgenden extrahierten Verhaltensvariablen als Ermöglichung und Anstiftung zur Selbstverantwortung zu betrachten.

Selbstwahrnehmung initiieren

Zu einem wichtigen Grundprinzip wurde für die Lehrer, die Schüler zur Wahrnehmung eigener Gedanken und Gefühle in bestimmten Situationen aber auch zur Wahrnehmung der inneren Welt anderer Personen zu ermutigen (01,6; 02,58; 03,168; 04,87; 28,2; 28,15; 29,227-229; 30,191, 34,36) und diese zu artikulieren (02,62). Die Schüler wurden gebeten, sich in bestimmte Gefühle hineinzusetzen und diese zu beschreiben (01,14) oder Ursachen für bestimmte innere Prozesse zu hinterfragen. (02,58: ...und überlegt auch, warum habe ich die Person so gern.) Auch das Wahrnehmen innerer Einstellungen bspw. zur eigenen Familie und Herkunft (*Thema 03: Fremd sein*) wurde initiiert. Angebote bezogen sich auf das Identifizieren und Beschreiben eigener positiver und negativer Eigenschaften (21,168) sowie das Einschätzen eigener Leistungen (22,255-258). Das Differenzieren zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung (32,81) realisierte sich altersangemessen über das Benennen und Diskutieren der eigenen Rolle in Familie und Schulklasse (32,112) oder mit Hilfe von selbst und fremd zugeschriebenen Tiereigenschaften. (*Thema 10: Welches Tier möchte ich gern sein?*; *Thema 12: Welches Tier geben mir die anderen?*) Selbstbezogene Imaginationen und Zukunftsträume erhielten durch Entspannung, Fantasiereisen (21,2) und freie Schreib- und Diskussionsangebote Raum (*Thema 17: Was wünsche und träume ich mir für heute, für morgen, für die Zukunft?*). Stärker sachbezogen erfolgten das Sich-Hineinversetzen in literarische Figuren (06,109) und das Beschreiben der eigenen Gefühle zu diesen Personen (26,246).

Eigenständigkeit achten

Im analysierten Unterricht konzentrierten sich die Lehrer stark auf das Ermöglichen von Selbstleitung durch das Fördern von Eigenständigkeit. Schülerbeiträge wurden als wichtige Bestandteile des Unterrichtsprozesse aufgegriffen (04,23; 07,49-51; 11,156-158; 14,104-106; 21,119; 21,144), Impulse der Schüler sensibel wahrgenommen und gegebenenfalls verbalisiert (02,74; 02,103-109; 02,141; 32,5; 34,146-150; 31,222). Die Schüler wurden dazu ermutigt, Handlungen möglichst eigenständig auszuführen (18,335; 02,58) bzw. Problemlösungen möglichst selbstständig herbeizuführen (21,230). Um dies zu ermöglichen, erfolgten die Angebote einerseits sehr konkret (konkrete Handlungsanweisungen) andererseits thematisch offen für individuelle Spielräume (z.B. 07,6). Als besonders hilfreich haben sich prozessorientierte, zunächst ergebnisoffene, projektorientierte Angebote (*Stunden 19-22: Lasst die Puppen tanzen*) bzw. das Einräumen individueller, kreativer „Inseln“ (z.B. 02,181: *eigenes Titelblatt gestalten*) erwiesen.

Wahlmöglichkeiten

Wahlmöglichkeiten sind hier als das Initiieren eigener bewusster Entscheidungen zu verstehen. Die Entscheidungsspielräume setzten voraus, dass die Schüler sich zunehmend bewusst mit ihren Möglichkeiten und Wünschen, aber auch Grenzen auseinandersetzten. Von herausragender Bedeutung erwiesen sich Spielräume in Bezug auf Aufga-

benstellungen, wie Wahlaufgaben, Reihenfolgen, Art und Ort der Bearbeitung (04,12; 02,60; 13,113; 18,424; 01,14; 02,92; 02,101; 06,47), Sozialformen (06,59-62; 06,66; 06,119-122) und Unterstützungssysteme (01,80; 01,80-98; 06,47). Wo es sachlogisch möglich war, wurden Alternativen bei Aufgabenlösungen ermöglicht (02,62; 03,204; 05,7; 14,91; 23,72; 23,85). In Bezug auf das Arbeiten in Gruppen wurde Wert auf deren Selbstorganisation gelegt (14,81; 16,125; 16,159; 28,68-71).

6.1.2.3 Strukturieren

Strukturen erleichtern die inhaltliche, soziale und personale Orientierung. Strukturen im engeren Sinne beziehen sich auf den in der TZI typischen Begriff, insbesondere auf Arbeits- und Sozialform und sind eng mit der TZI-Themenstellung verknüpft. In diesem Abschnitt werden Strukturen im weiteren Sinne verstanden und beziehen sich auf den gesamten Unterrichtsprozess ordnende Angebote. Sie unterstützen somit die Beziehungsgestaltung und die Unterrichtseffizienz gleichermaßen.

Inhaltliche Orientierung

Stunden- und Handlungsabläufe wurden von den Lehrern möglichst transparent erklärt und ggf. visualisiert (03,10; 07,2; 21,21; 04,35-36). Kleinschrittige Zwischenzusammenfassungen durch Schüler oder Lehrer verhalfen den Schülern zur besseren Organisation des Wissens und gaben den Lehrern Rückmeldungen über die individuellen Lernprozesse (02,26; 02,30-45; 02,155-159). Derartige Zwischenergebnisse bezogen sich sowohl auf die Inhaltsebene als auch auf den Gruppenprozess (11,6, 19,49). Die Mehrheitigkeit von Aufgabenstellungen wurde verbal oder visuell verdeutlicht oder das Verständnis durch Rückfragen abgesichert (18,359; 34,91-92). Das sprachliche Verständnis wurde zuweilen zusätzlich abgesichert durch das gemeinsame Bilden von Kategorien und Oberbegriffen (21,87: *Einen Oberbegriff bilden. Wozu gehört das alles? Stoff, Pappe, Papier,...*; 21,129). Visualisierte Orientierungshilfen bestanden neben den bereits erwähnten Stunden- und Handlungsabläufen in Lesetagebüchern, Steckbriefen oder Kartenmaterial (04,174; 29,143).

Zeitliche Orientierung

Zeitliche Strukturierungsangebote bestanden vor allem in klarem Benennen und Einhalten von Zeitgefäßen unter Zuordnung der entsprechenden Aufgaben (01,14; 01,23; 02,58; 05,2; 05,65; 07,2; 11,43). Zugänglichkeit und der Verweis auf Kalender und Uhr ermöglichten den Schülern eine eigenständige zeitliche Orientierung (02,146-149; 02,189; 02,191; 04,37-44; 18,21; 21,11-18). Teilweise wurde der Zeitbedarf für die Aufgabenerfüllung gemeinsam ermittelt. Durch eine klassische Differenzierung in Pflicht- und Wahlaufgaben wurden die unterschiedlichen Arbeitstempi der Schüler berücksichtigt (08,2).

Orientierung am Arbeitsplatz

Die Lehrer gaben den Schülern Hinweise für die Orientierung im Heft bezüglich der Einhaltung von Zeilen und Rändern (ggf. Anpassung der Lineatur) (02,11), Hervorhebungen (Anstriche und Unterstreichungen) (01,12; 05,53; 13,120) sowie Schriftbild und Hefteinteilung (02,195; 21,234; 02,237). Zur Klärung schriftlicher Arbeitsaufträge (01,102) trugen ebenfalls Vorschläge für die sinnvolle Anordnung schriftlicher Ergebnisse bei (01,12; 02,58) bei. Die Schüler wurden unterstützt durch Hinweise für individuell hilfreiche Anordnungen von Arbeitsmaterial auf dem Arbeitsplatz unter Beachtung von Linkshändigkeit und der Nutzung von Hilfsmitteln (z.B. Buchstütze) (01,4; 01,80; 02,26; 02,229; 16,4) sowie die Vorgabe von Ordnungsmöglichkeiten für den Umgang mit bestimmten Medien (Lesetagebuch, Arbeitsblätter, Plakate) (01,29; 32,18). Mit den Schülern wurden strukturierende Merkmale für das richtige Lesen von Abbildungen erarbeitet (02,54; 02,131; 04,16) sowie individuelle Hilfen beim Lesen genutzt (spezielles Lesezeichen, Lineal) (01,48; 19,177).

Handlungsorientierung

Handeln bedarf auf der pragmatischen Ebene der Planung und Durchführung einzelner Schritte. Um zunehmend eigenständiges Handeln zu ermöglichen, unterstützten die Pädagogen auch in diesem Bereich durch Strukturangebote.

Im Vordergrund stand die Klärung der Aufeinanderfolge von Handlungsschritten für die ganze Klasse (02,20), vor allem aber als individuelle Planung (02,198). Das Strukturieren von Aufgaben, die mehrere Handlungsschritte erfordern, erfolgte verbal (02,200) oder wurde zusätzlich visualisiert (25,39). Insbesondere als Vorbereitung selbstständiger Arbeitsphasen wurden die einzelnen Schritte gemeinsam besprochen und schriftlich fixiert (07,71). Kleinschrittigkeit und die Beachtung des Gesamtzusammenhanges fanden gleichermaßen Beachtung (07,4). Schüler und Lehrer antizipierten und planten Gruppenprozesse (20,172). Bewegungsangebote, Positionswechsel und Orientierung im Raum strukturierten die Unterrichtsstunden zeitlich sowie räumlich und wurden nach Möglichkeit mit inhaltlichen Anforderungen verknüpft (08,62-63; 18,52; 18,313; 20,7).

6.1.2.4 Gruppenprozesse gestalten

Die maßgebliche Steuerung von Gruppenprozessen innerhalb des Unterrichtsprojektes erfolgte über die TZI-Themen und die mit ihnen korrespondierenden Strukturen. Darüber hinaus nahmen die Lehrer durch häufig spontan eingesetzte Interventionen Einfluss auf die Gruppendynamik.

Vor allem zu Beginn des Projektes fielen einigen Schülern das Finden von Partnern und der Beginn des gemeinsamen Arbeitens schwer. Die Lehrer erklärten einzelnen Schülern die Arbeitsaufgabe, brachten Partner zusammen, erläuterten die Schritte der Partnerarbeit (06,47-53) bzw. wiesen auf Gesprächsregeln hin (11,218). Um Zusammenarbeit und Kennenlernen von Schülern zu ermöglichen, die eher selten zusammenarbeiten, entschied sich eine Lehrerin für zufällige Gruppenzusammensetzungen (11,233). Im

fortgeschrittenerem Gruppenprozess benötigten die Schüler für die freie Gruppenwahl lediglich leichte Impulse (z.B. *Zeitvorgabe 19,123*). Fantasiereise und Rollenspiele benötigten genaue Handlungsanweisungen in Bezug auf die Interaktionsmöglichkeiten der Schüler, damit die intendierten Gruppenprozesse anliefen (08,127; 10,10-12). Die Schüler wurden dazu angeregt, einander Feedback zu geben (11,115; 27,31), wenn nötig wurden Gesprächsregeln wiederholt (20,2). Gruppenaufgaben, die mit dem Erstellen von Plakaten verknüpft waren, benötigten genaue Erläuterungen (13,325). Die eigenständige Rollenfindung im Puppentheaterprojekt wurde unterstützt, indem die Schüler Begründungen für die Besetzungsvorschläge anbrachten (19,162; 19,227).

Für die Hauptkategorie *Lehrerverhalten* wird zusammengefasst, dass die Lehrer den Schülern auf unterschiedlichen Ebenen ermöglichten, Vertrauen in sie als Personen und in den Unterricht als Prozess zu entwickeln. Dieses Verhalten beinhaltet ausdrücklich auch eine begrenzende Komponente. Weitere Verhaltensdimensionen dienten der Initiierung und Erweiterung von Selbstwahrnehmung und Selbstleitung. Folgt man Niklas Luhmann (1989, 7 f), so führt Vertrauen zur Komplexitätsreduktion sozialer Systeme. Eine ebensolche komplexitätsreduzierende Wirkung lässt sich auf das Schaffen von Strukturen übertragen. Insofern trugen strukturierende Angebote der Pädagogen zur Stabilisierung von Vertrauen bei.

6.1.3 Schülerverhalten

UF3 Wie wirkt sich ein am Konzept der TZI orientierter Unterricht auf die Schülerpersönlichkeit aus?

UF4 Wie wird die Beziehungsqualität durch TZI-Angebote beeinflusst?

Schülerverhalten
Selbstkonzept <ul style="list-style-type: none"> • Emotionale Dimension • Soziale Dimension
Chairperson
Beziehungsqualität
Realisierte Vertrauenshandlungen <ul style="list-style-type: none"> • Offenheit • Spontaneität und Eigeninitiative • Unterrichtsbezogene Kommunikation • Qualität der Unterrichtsbeiträge

Abb. 6.3: Kategorienbereich "Schülerverhalten" mit Haupt- und Unterkategorien

6.1.3.1 Selbstkonzept

6.1.3.1.1 Emotionale Dimension

Freude, Interesse

Im Zusammenhang mit dem Thema 18 „*Meine Märchenrolle*“ hatten die Schüler die Aufgabe, eine Märchenfigur zu benennen, die sie gern wären und die ihnen aus ihrer Sicht in ihrem Wesen sehr nahe ist. Die Schüler entschieden sich für positive Figuren bzw. Wesen (Drachen, Prinzessin, Zwerg, Zauberer, Goldene Gans) mit besonderen personalen Fähigkeiten oder Attributen (fliegen, Feuer spucken, reich, zaubern) unter Betonung sozial anerkannter Eigenschaften (niedlich, lieb, helfen, anerkannt, nicht allein) (18,377; 395; 399; 413-415, 419-421; 427, 437).

Angst, Wut, Trauer

Mit der Aufgabe, sich in *Kaspar Hauser* hineinzusetzen, verbanden die Schüler ihre Fiktionen mit tatsächlichen mit Angst bzw. Wut besetzten eigenen Erfahrungen. Den Schülern gelang es, sich sehr intensiv mit einer Außenseiterrolle auseinanderzusetzen und mit den entsprechenden Gefühlen korrespondierende Gedanken zu verbalisieren. Im weiteren Verlauf ihrer Darstellungen aktivierten und benannten die Schüler reale eigene Erlebnisse, in denen sie sich in ähnlicher Weise ausgegrenzt, ängstlich bzw. wütend gefühlt haben.

V7; 24,81:

Als ich auf dem Marktplatz stand, raunten die Leute ganz geheimnisvoll untereinander. An der Tonlage konnte ich erahnen, dass es nichts Positives war. Auch zeigten sie mit dem Finger auf mich, als ob ich ein Außerirdischer sei. Ich war ganz erschrocken, dass plötzlich so viele fremde Leute herumstanden. Ich verstand ja nicht einmal, was sie sagten. Es war schrecklich.

V7; 24,137:

Ich fühlte mich manchmal anders, wenn manche nur auf meinen Rollstuhl glotzen.

E7; 24,88:

Warum reden die so über mich? Ich habe ihnen nichts getan. Könnte ich ihre Sprache besser und mich besser bewegen, dann würde ich ihnen sagen, dass sie aufhören sollen und dann, wenn sie weiter machen, ihnen sagen, dass ich Angst vor ihnen habe. Ich fühle mich verlassen und einsam.

E7; 24,123:

Als ich zum ersten Mal in der Psychiatrie war, fühlte ich mich wie Kaspar, weil alles neu war und ich meine Familie nur mittwochs zwei Stunden und von Samstag früh bis Sonntagabend sehen konnte.

Im Zusammenhang mit zwei Themenstellungen setzten sich die Schüler mit dem Tod auseinander („*Freak the Mighty*“, Thema 29: *Stellt euch mal vor... In welche Fantasiewelt könnte Kevin nach seinem Tod gegangen sein?*; „*Romeo und Julia*“, Thema 34: *Eine nahestehende Person ist verstorben. Ein Standbild*). In beiden Situationen kamen die Schüler mit ihren Gefühlen der Trauer in Kontakt. Es wurden sowohl Abwehr (29,262: *In meinen Spielen ist das kein Problem... Aber wenn es dann so um Menschen geht...*) als auch Akzeptanz artikuliert (29,258: *Weil der Tod im Leben mitspielt.*). Die Schüler erinnerten sich an ihre Reaktionen, als sie vom Tod eines Mitschülers erfuhren,

der an den Folgen einer Duchenne Muskeldystrophie vor ca. einem Jahr verstorben war (34,99-100; 117-119; 186).

Ferner wurden Scham- und Angstgefühle in peinlichen Situationen (09,129; 09,147) sowie mögliche Reaktionen auf unerwiderte Liebe (21,170-171) angesprochen.

Ambivalenz

Als sehr komplex erwiesen sich die Begründungen der Schüler für die Auswahl von Tieren. (*Thema 10: Das Tier in mir – Welches Tier möchte ich gern sein und warum?*) Die Schüler beschrieben sich als wild, eigensinnig (Ratte); eitel, stolz, arrogant, lustig, hilfsbereit (Pfau); weise, schön (Schlange); kuschelig, angriffslustig, faul (Katze); hinterhältig, listig, stark (Fuchs); dickköpfig, verfressen (Puma); nachtaktiv, faul (Fledermaus); groß, langsam (Elefant); schnell, stur (Vogel) sowie flink und schreckhaft (Hase) (10,171-272; 15,25-139).

6.1.3.1.2 Soziale Dimension

Peers

Um den Schülern Gelegenheit zu geben, darüber nachzudenken, wie sie sich selbst als Freund oder Freundin sehen, bearbeiteten sie in der Stoffeinheit „*Kalif Storch*“ das Thema 14 „*Stell dir vor, du belauschst ein Gespräch über dich selbst. Was könnten die anderen Leute über dich erzählen?*“. Ein Schüler beschreibt sich als einen guten Freund, den man um vieles bitten könne und der Respekt vor anderen habe (14,50). Zwei weitere Schüler vermuteten, dass sie als lustig und hilfsbereit (14,63) bzw. als nett und arrogant (14,72) beschrieben würden. Ein anderer Schüler ließ seine Mitschüler in dem fiktiven Gespräch darüber nachdenken, warum er so schnell die Kontrolle verliere und wütend werde (14,56).

Beim Thema 19 „*Wie müsste mein Partner, meine Partnerin sein?*“ tauschten sich die Schüler über ihre persönlichen Wünsche und Bedürfnisse in Bezug auf andere Menschen aus. Folgende Erwartungen an einen potenziellen Partner wurden formuliert: ernst nehmen, mit Familie und Freunden auskommen, liebevoll, verschmust, nett, klug, gepflegt, guter Charakter, treu, hübsch, ehrlich, hilfsbereit, soll zur Schule gehen und nicht schwänzen, tolerant bei Unzulänglichkeiten anderer, sich durchsetzen können, sich nicht aufregen (19,64-118). Zum Thema 28 „*Wie ist ein wahrer Freund für mich?*“ benannten die Schüler folgende Wünsche: zuhören können, sich einbringen, eine eigene Meinung vertreten, hilfsbereit, mitfühlend und unternehmungslustig sein, Neues ausprobieren, Gewalt ablehnen (28,73-77).

Familie

Nachdem die Schüler sich mit ihren eigenen Wünschen in Bezug auf einen Partner auseinandergesetzt hatten, folgte ein Gedankenspiel bezüglich der Erwartungen der Eltern (18,551-565).

Bei der Beschäftigung mit den Familienkonstellationen in Shakespeares „Romeo und Julia“ nutzen die Schüler mit dem Thema 31 „*Meine Rolle in meiner Familie*“ die Gelegenheit, die eigene Stellung in der Familie zu reflektieren und mit den Mitschülern in einen Austausch darüber zu treten. Ein Ergebnis dieses Prozesses bestand in folgenden Rollenbezeichnungen innerhalb der Familie: der Clown, der Widersprechende, die technisch Begabte, der Richter, der Sündenbock, die Mutti, der Nervige, der Verdächtige (31,203-291).

Innerhalb dieser Stoffeinheit gab es für die Schüler eine Vielzahl weiterer Gelegenheiten, Kontakt zu den familienbezogenen Anteilen des Selbst aufzunehmen. Folgende Schwerpunkten belegen den hohen Grad der intrapersonalen Öffnung und des interpersonalen Austausches: Konflikte in der Familie (34,62-66); Streit mit Eltern oder Geschwistern als zum Zusammenleben gehörig (30,108-122;); Relativieren eines übersteigerten Harmoniebedürfnisses (30,177); Gewalt in der Familie (30,188; 30,258; 30,265); Ursachen und zeitliche Häufungen von Auseinandersetzungen (30,200; 30,213; 30,190-192); konstruktive Familienstrategie (30,138); Gefühle von Achtung und Sympathie für die Familie (30,269); Regelverständnis (30,144-147); Bewusstwerden und Differenzieren der Gefühle zu den Eltern (30,149-153).

6.1.3.2 Chairperson

Bedürfnisse artikulieren

Einige Schüler fragten bei Unklarheiten bezüglich der Aufgabenstellungen gezielt nach und waren sehr ernsthaft an einer Verständigung interessiert (11,219-220; 29,250). Ein Schüler artikuliert sehr deutlich den Wunsch nach Wortmeldung (06,130-131). Sachliche Ungenauigkeiten wurden im Diskurs mit der Gruppe und der Lehrerin eigenständig richtig gestellt (13,243). Bei Verständigungsschwierigkeiten wurde der eigene Standpunkt bei sachlicher Argumentation beharrlich vertreten (30,260). Am Ende einer sehr offenen und intensiven Gruppenphase beurteilte eine Schülerin ganz ohne Aufforderung den soeben abgeschlossenen Prozess und gab der Gruppe und der Lehrerin ein Feedback (12,50). Nach mehreren Gruppenarbeitsprozessen artikulierten die Schüler auf Anfrage der Lehrerin deutlich den Wunsch, die Gruppen selbst zusammenzustellen (19,190-192). Vor allem in der Gruppenarbeit war zu beobachten, dass die Schüler mit Ausdauer nach passenden Formulierungen suchten und einander den jeweiligen Standpunkt darlegten (31,232-240; 31,316).

Selbstorganisation

Bei der Vorbereitung von Rollenspielen bzw. Pantomimen organisierten die jeweiligen Gruppen eigenständig die jeweiligen Kulissen und erklärten der Lehrerin nach Rückfrage nachvollziehbar den Sinn ihrer Handlungen (11,71-82). Dabei erklärten die Schüler ihre Choreografie und mögliche Deutungsmuster und ließen sich auch von Zwischenfragen der Lehrerin nicht irritieren (11,109-114). Gezielte Fragen der anderen Schüler wurden von den Darstellern sicher beantwortet, so dass ein intensiver und eigenständiger Verständigungsprozess stattfand (11,210-211). Auch andere Gruppenarbeitsergeb-

nisse wurden selbstbewusst vor der Klasse vorgetragen und die entsprechenden Bedingungen dafür geschaffen (Tische und Stühle für ausreichend Platz umstellen) (14,92-94).

Freiräume nutzen

Durch den partizipierenden Leistungsstil der Lehrer ermutigt, reagierten die Schüler in Ansätzen auf das Angebot der Symmetrieanäherung. Im Rahmen persönlicher Stellungnahmen forderten sie auch die Lehrerin dazu auf (29,152: *Sie haben dazu gesagt, wären Sie, hätten Sie in Ihrer Kindheit eine beste Freundin verloren. Würden Sie danach so weiter machen, wie bisher? Also hätten Sie in Ihrer Kindheit eine Freundin verloren, was hätten Sie denn dann gemacht? Wenn Sie an Max' Stelle gewesen wären?*). Auf eine dem Schüler nicht ausreichende Antwort der Lehrerin fragte er erneut nach (29,154: *Ja, ich meine jetzt, wäre so etwas passiert, was hätten sie denn da gemacht?*). Auf diese Weise entstand ein nahezu gleichberechtigter Diskurs. In einer anderen Situation wollten die Schüler im Zusammenhang mit dem Thema 15 „*Ich, der Fuchs und die anderen*“ auch der Lehrerin ein Tier und entsprechende Charaktereigenschaften zuordnen (15,172: *Die Eule ist klug, weise, listig und schlau. Und die Eule passt auch sehr gut.*). In einem konstruktiven Gruppenprozess um das Thema 30 „*Krieg und Frieden in meiner Familie*“ diskutierten die Schüler über die Angemessenheit des Themas und unterbreiteten Alternativvorschläge (30,239: *Harmonie und Streit in der Familie*).

6.1.3.3 Beziehungsqualität

Selbst- und Fremdwahrnehmung

Mit dem Ziel, einen Austausch über die eigenen Vorstellungen von sich selbst und denen der Mitschüler anzuregen, suchten die Schüler füreinander passende Tiere aus und begründeten ihre Entscheidungen (Thema 12: *Welches Tier geben mir die anderen? Welche Tierrollen geben wir ihnen?*; Thema 15: *Ich, der Fuchs und die anderen. Wir vergleichen die Tierrollen.*). Die Prozesse waren durch die Regel, sich gegenseitig nicht zu verletzen, gestützt. Die Schüler übten sich im Formulieren angemessener Feedbacks. Dennoch konnten Zuschreibungen nicht immer vermieden werden. Die Lehrerin leitete insbesondere durch die Vorgabe von Strukturen, die absicherten, dass diejenigen, die ein Feedback erhielten, ausreichend zu Wort kamen und selbst entscheiden konnten, ob die zugeschriebenen Eigenschaften passten. Vergleichbare Prozesse des gegenseitigen Austausches, die ebenfalls von einem hohen Maß an Offenheit getragen wurden, fanden im Zusammenhang mit den Themen 31 „*Meine Rolle in meiner Familie*“ und 32 „*Welche Rolle habe ich in der Klasse? Wir suchen nach Symbolen und Namen.*“ statt.

Gemeinsame Erlebnisse reflektieren

Das Thema 16 „*Erzähle dein schönstes und dein schlimmstes Erlebnis während der Klassenfahrt!*“ bot allen beteiligten Schülern umfassende Gelegenheit, sich in Gruppen

über angenehme und unangenehme Erlebnisse der Klassenfahrt auszutauschen, diese wichtige Zeit angemessen zu verarbeiten und konstruktiv in die Gruppenentwicklung zu integrieren. Auch erste Erlebnisse auf der psychosexuellen Ebene wurden relativ offen artikuliert.

Ein ganz anderes, länger zurückliegendes Erlebnis, der Tod und die Bestattung eines Mitschülers, wurde von den Schülern gegen Ende der Unterrichtseinheit „Romeo und Julia“ mit dem Thema 34 „*Eine nahestehende Person ist verstorben*“ noch einmal mit großer emotionaler Beteiligung besprochen und bot den Schülern Gelegenheit, miteinander Gefühle der Trauer zu differenzieren.

34,96-98:

S9: *Ich hatte das gar nicht realisiert erstmal. Habe immer gedacht, ach das träumst du nur. Du wachst irgendwann schon noch auf. ...Und irgendwann habe ich dann gemerkt, oh Scheiße, das ist doch kein Traum. ...*

34, 100-104

M9: *Erst habe ich einen Schrecken gekriegt und dann habe ich angefangen zu heulen, wie ein Mädchen. ...Da hat der Vati sich noch beschwert, ich steigere mich in etwas rein.*

34, 129

C9: *Ja, das hatte mich irgendwie, ich weiß nicht genau warum, irgendwie gar nicht gestört richtig. Ich habe immer gedacht ... ich fand auch, dass M und ich uns nicht so wirklich nah standen.*

Pantomime und Rollenspiele

Diese Gelegenheiten eines sehr spielerischen Umganges miteinander wurden von den Schülern lustvoll, gleichzeitig ernsthaft und bezogen auf die Qualität der Interaktionen konstruktiv gestaltet. Die Schüler führten einander pantomimisch Tiere vor, für die sie sich selbst entschieden hatten. Sie erklärten einander Eigenschaften und Bewegungsmöglichkeiten der Tiere (10, 62-192). Das Einstudieren von Rollenspielen ermöglichte den Schülern, als gleichberechtigte Partner miteinander in Interaktion zu treten (11, 6-16). Im Projekt „Lasst die Puppen tanzen“ diskutierten die Schüler intensiv, welche Rollen im Puppenspiel zu besetzen seien, welche Schüler sich für bestimmte Rollen besonders eignen und wie mit Zweitbesetzungen zu verfahren sei. Es gelang, persönliche Wünsche, Vorschläge der Gruppe und Sacherfordernisse gleichermaßen zu berücksichtigen (Dynamische Balance) (20, 12-23).

Einander Wünsche und Träume erzählen

Die Schüler teilten einander in Gruppen ihre Wünsche und Träume für die Zukunft mit. Gemeinsam überlegten sie, welche Vorstellungen ihnen zum gegebenen Zeitpunkt realisierbar erschienen und welche nicht.

17,685-691:

J5: *Ähm, dass ich das Abi mache und dann studiere.*

M5: *Ist erfüllbar.*

C5: *[Erfüllbar.*

M5: *Wenn du dich hinterklemmst.*

C5: *[Ist erfüllbar.*

J5: *Na ja nee, (...) alles auf mich zu kommt.*

M5: *(Klopft J5 vorsichtig auf die Hand), Bei dir glaub ich alles.*

17,766-770:

M5: *Freunde in meiner Siedlung zu haben.*

J5: *Häh, verstehe ich jetzt nicht.*

C5: *(..) Freundinnen.*

M5: *In meiner Siedlung habe ich keinen einzigen Freund, aber dass mal jemand kommt.*

J5: *Ach so, ja, das geht. Da musst du nur dran arbeiten, an dir. Musst du dich präsenter zeigen.*

6.1.3.4 Realisierte Vertrauenshandlungen

Folgt man KELLE/REITH (2008), so erhalten in der qualitativen Forschung Kategoriensysteme Struktur, indem Beziehungen der einzelnen Subkategorien auf der Basis sozialwissenschaftlicher und psychologischer Theorien gesucht bzw. hergestellt werden. Ein solcher Zusammenhang wird im Folgenden auf der theoretischen Grundlage der Vertrauensforschung und einer auf dieser Basis entwickelten Vertrauenstheorie (vgl. SCHWEER 2008, 2010) hergestellt. Nachdem in der Hauptkategorie *Lehrerverhalten* Vertrauen ermöglichende Verhaltensweisen und Angebote extrahiert wurden, ist es naheliegend, in der korrespondierenden Hauptkategorie *Schülerverhalten* nach entsprechenden *realisierten Vertrauenshandlungen* (vgl. SCHWEER 2008, 549) zu suchen. Mit Bezug auf SCHWEER (ebd., 549) und TAUSCH (vgl. 2008, 161) lassen sich *Offenheit* (persönliche Dinge preisgeben), *Spontanität und Eigeninitiative* (selbstständiges spontanes Verhalten und Eigeninitiative), *Unterrichtsbezogene Kommunikation* (der Schüler untereinander) sowie *Qualität der Unterrichtsbeiträge* als Indikatoren für realisierte Vertrauenshandlungen identifizieren. Diese fungieren als Unterkategorien und überlappen sich teilweise mit den bereits extrahierten Informationen zum Schülerverhalten. So sind folgende Korrespondenzen feststellbar: *Selbstkonzept – Offenheit*, *Chairperson – Spontanität und Eigeninitiative*, *Beziehungsqualität – Unterrichtsbezogene Kommunikation* sowie *Rezeption Unterrichtsthema – Qualität der Unterrichtsbeiträge*. Die Hauptkategorie *Realisierte Vertrauenshandlungen* beinhaltet also keine neuen „Fundstellen“ der analysierten Unterrichtsstunden, sondern bündelt bisher bereits dargestelltes empirisches Material unter Gesichtspunkten der Vertrauensforschung.

6.1.3.4.1 Offenheit

Die Schüler verbalisierten Gefühle der Angst und Wut auf der Grundlage ihrer Erfahrungen mit dem Rollstuhl in der Öffentlichkeit bzw. während eines stationären Aufenthaltes in der Kinder- und Jugendpsychiatrie (24,137; 24,123). Gefühle der Abwehr oder Akzeptanz von Trauer (29,262; 29,258), persönliche Reaktionen auf das Versterben eines Mitschülers (34,99-100; 117-119; 186) sowie Scham- und Angstgefühle in subjektiv peinlich erlebten Situationen (09,129; 09,147) und als Reaktion auf unerwiderte Liebe (21,170-171) wurden offen angesprochen.

Die Schüler reagierten sehr ehrlich und teilweise selbstkritisch auf das Angebot, die eigenen Qualitäten als Freund oder Freundin zu reflektieren (14,50; 56; 63; 72). Sie gaben sehr persönliche Wünsche in Bezug auf einen potenziellen Partner oder eine potenzielle Partnerin preis (19,64-118; 28,73-77). In Angeboten zur Herkunftsfamilie

vertrauten sie einander und den Lehrern sehr persönliche Informationen an und rangen sehr konstruktiv um differenzierte Standpunkte (31,203-291; 30,177-269; 34,62-66). In geführten Prozessen teilten die Schüler einander ihre Selbst- und Fremdwahrnehmungen mit (12,4-50; 15,8-139).

6.1.3.4.2 Spontanität und Eigeninitiative

Die Schüler fragten bei Verständigungsschwierigkeiten gehäuft nach (11,219-220; 29,250), vertraten oder diskutierten eigene Standpunkte (13,243; 30,260). Gruppenprozesse wurden eigenständig und konstruktiv beurteilt (12,50), der Wunsch nach freier Gruppenwahl deutlich artikuliert (19,190-192) und innerhalb der Gruppenarbeit Standpunkte engagiert vertreten und ausgetauscht (31,232-240; 31,316). Szenische Darstellungen waren von großer Spielfreude und autonomer Erarbeitung gekennzeichnet (11,71-211; 14,92-94). Auch die Lehrer wurden zur persönlichen Stellungnahme aufgefordert (29,152-154) bzw. in Übungen zum Feedback einbezogen (15,172). TZI-Themen wurden auf ihre Stimmigkeit überprüft und Alternativformulierungen erarbeitet (30,239).

6.1.3.4.3 Unterrichtsbezogene Kommunikation

Die Schüler tauschten, unterschiedliche Sozialformen nutzend, in intensiven durch Regeln gestützten Gesprächen ihre Selbst- und Fremdbilder miteinander aus (12,4-50; 15,8-139). Die Gespräche zur individuellen und gemeinsamen Rollensuche in der Herkunftsfamilie und in der Schulklasse verliefen mit gegenseitiger Anteilnahme und hoher Bereitschaft zum Austausch (31,203-291; 30,177-269; 34,62-66). Gemeinsame lustvolle und belastende Erlebnisse wurden intensiv besprochen bzw. unter Anleitung der Lehrerin reflektiert (34,93-107). Angebote wie Pantomime, Rollenspiele und Puppenspiele wurden bereitwillig zur lebendigen Interaktion genutzt (10, 62-192; 11,6-16, 20, 12-23). Das Angebot, einander auch sehr persönliche Wünsche und Träume mitzuteilen und gemeinsam über deren Realisierbarkeit nachzudenken, führte zu intensiven, wohlwollenden und kritischen Auseinandersetzungen (17,685-770).

6.1.3.4.4 Qualität der Unterrichtsbeiträge

Durch personale und soziale Auseinandersetzung ausgelöste Identifikationsprozesse mit literarischen Protagonisten und Handlungen führten zu einem vertieften Verständnis der im Unterricht thematisierten Texte. Identifikation und Interesse ermöglichten engagierte Äußerungen und intensive Diskussionen (03,98-178; 04,100-108; 26,131-244; 26,268; 29,171). Längere Arbeitsphasen mit eher indirektem Bezug zum Unterrichtsthema führten in Einzelfällen zu Erarbeitungsphasen von Unterrichtsinhalten kürzerer Dauer (13,235-240) bzw. zu einem vertieften Verständnis (14,97; 14,103). Bei einzelnen Schülern konnte ein Anstieg eines detaillierten Interesses und ein verbessertes Verständnis von Handlungen und Entwicklungen der literarischen Figuren beobachtet werden (24,36-38; 24,81-88; 27,18; 27,36; 29,88; 34,47; 34,70-81; 34,171-176). In einzelnen Unterrichtsphasen und bei einigen Schülern stiegen Motivation, Belastbarkeit, Lernfähigkeit sowie die Bereitschaft, unter Zeit- und Leistungsdruck zu arbeiten, an.

6.2 Kategoriengeleitete Ergebnisdarstellung – Lehrerinterviews

Das Kategoriensystem zu den Lehrerinterviews findet sich in Abschnitt 5.5.4.2. Der Bezug zu den Interviewtranskripten wird durch die in Klammern gesetzten Angaben des jeweiligen Interviewpartners hergestellt. In der im Anhang befindlichen *Zusammenfassung und Reduktion* sind die entsprechenden Äußerungsnummern der Transkripte einsehbar.

6.2.1 Subjektive TZI-Theorie

LF1 Welche subjektiven Theorien bilden die Lehrer in Bezug auf das Konstrukt „Unterricht mit Elementen der TZI“?

Subjektive TZI-Theorie
Theoretisches Wissen
Kompetenzen vor TZI
Förderung der Persönlichkeit

Abb. 6.4: Kategorienbereich "Subjektive TZI-Theorie" mit Hauptkategorien

6.2.1.1 Theoretisches Wissen

Die Interviewpartner benannten ein wesentliches Methodenelement der TZI, das Vier-Komponenten-Modell. Die einzelnen Komponenten Ich, Wir, Es und Globe wurden für den unterrichtlichen Kontext spezifiziert und als gleichberechtigte Bestandteile des Modells miteinander in Beziehung gesetzt. Das TZI-Thema wurde als das den Prozess eröffnende Element expliziert. Der Umstand, dass mit Hilfe von TZI Lernen lebendiger gestaltet werden kann, fand ebenfalls Erwähnung.

6.2.1.2 Kompetenzen vor TZI

Schülerzentriertheit, Handlungsorientierung sowie Interaktion und Kommunikation wurden als Unterrichtsprinzipien bzw. Leitbegriffe benannt, die als Bestandteile förderpädagogischer Unterrichtskonzepte bzw. didaktischer Modelle zu verstehen sind. Als grundsätzliches förderpädagogisches Anliegen wurde die Förderung der Schülerpersönlichkeit artikuliert. Auch das Evozieren und Erfragen von Schülerreaktionen und Gefühlen hatte im Unterricht bereits vor der Auseinandersetzung mit TZI einen gewissen Stellenwert. Zwei Pädagogen (L3, L4) waren der Meinung, mit einzelnen Bestandteilen der TZI unbewusst lange vor Kenntnis des Modells gearbeitet zu haben.

6.2.1.3 Förderung der Persönlichkeit

Die Pädagogen verbalisierten ihre Vorstellungen bezüglich der persönlichkeitsfördernden Möglichkeiten der TZI als Stärkung durch Selbstbestimmung und Selbstbestätigung. TZI ermögliche einen intensiven Zugang zu sich selbst und der Gruppe und führe damit zu einer Erweiterung von Akzeptanz und Rollenverständnis. Die Äußerung einer Interviewpartnerin (L1), dass dieser Förderprozess ein zurückhaltenderes Agieren der Pädagogen impliziere, verweist auf das Prinzip der partizipierenden Leitung (Kategorienbereich *Unterrichtsimplementierung*) sowie die von den Pädagogen betonte Schülerzentriertheit.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Interviewpartner das Vier-Komponenten-Modell und das Thema als methodischen Kern der TZI betrachten. Es wurde ausgeführt, dass durch das Ausbalancieren der vier Faktoren Ich, Wir, Es und Globe sowie die Kongruenz zu den TZI-unspezifischen, (förder-)pädagogischen Prinzipien Interaktion, Schülerzentriertheit und Handlungsorientierung Schüler mit sich selbst, der Gruppe und dem Unterrichtsthema intensiven Kontakt herzustellen vermögen.

6.2.2 Unterrichtsimplementierung

LF2 Wie lassen sich aus Sicht der beteiligten Pädagogen TZI-Elemente in den Unterricht implementieren?

Unterrichtsimplementierung
Elemente der TZI <ul style="list-style-type: none"> • Thema • Struktur • Chairpersonpostulat • Störungspostulat • Partizipierende Leitung • Dynamische Balance • Feedbackkultur
Potenzial <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsvorbereitung • Entwicklungsförderung • Unterrichtsphase
Bedingtheit <ul style="list-style-type: none"> • Zeit • Lerngruppe • Lehrerpersönlichkeit • Globe

Abb. 6.5: Kategorienbereich "Unterrichtsimplementierung" mit Haupt- und Unterkategorien

6.2.2.1 Elemente der TZI

6.2.2.1.1 Thema

Die Interviewpartner sahen im TZI-Thema eine Möglichkeit, Gruppen- und Lernprozesse zu initiieren. TZI-Themen sind so formuliert, dass sie die innere Welt der Schüler ansprechen und gleichzeitig zum fachlich-inhaltlichen Arbeiten führen. Sie tragen motivierenden Charakter. Die Formulierung solcher Themen bereitete einer Pädagogin (L2)

keine Schwierigkeiten, ein anderer Pädagoge (L4) empfand das Ausbalancieren der eigenen Vorstellungen mit den vermuteten Bedingungen der Schüler als „knifflige Aufgabe“.

6.2.2.1.2 Struktur

Unter Strukturen verstanden die Pädagogen in erster Linie die gezielte Steuerung durch Sozialformen. Diese wichtige Möglichkeit, mit Hilfe von Thema und Struktur die Relationen zwischen den vier Komponenten dynamisch auszubalancieren, führte zu einer von den Lehrern selbst wahrgenommenen Öffnung des Unterrichts. Verschiedene Arbeits- und Sozialformen bildeten Alternativen zum Frontalunterricht, ermöglichten den Schüler mehr Selbstständigkeit und Bewegung. Mehrheitlich beschritten die Lehrer den Weg vom Ich zum Wir. Zunächst setzten sich die einzelnen Schüler mit ihren Gedanken und Gefühlen zum Thema auseinander. So vorbereitet schlossen sich Austausch und Diskussion in der Klein- oder Großgruppe an. Für die Ergebnissicherung fügte eine Pädagogin (L2) zuweilen noch einmal eine Einzelphase an. Die Gruppenbildung erfolgte selbstgesteuert oder wurde von der Pädagogin (L1) in Situationen übernommen, in denen die Schüler auftretende Konflikte noch nicht selbst regulieren konnten. Hier wurde insbesondere die Arbeit in Kleingruppen favorisiert.

6.2.2.1.3 Chairpersonpostulat

Aus den Äußerungen der Interviewpartner bezüglich des Chairpersonpostulats lassen sich zwei Kerngedanken extrahieren: Eigenständigkeit und Wahlmöglichkeiten. Die spezifisch ausgewählten Themen und Strukturen ermöglichten den Schüler eine intensive Wahrnehmung selbstbezogener Gedanken und Gefühle. Diese Phase erfolgte selbstgesteuert und wurde erst in einem zweiten Schritt mit Feedbacks der anderen Gruppenmitglieder gekoppelt, in denen auch veränderbare Selbstanteile thematisiert wurden (L1, L2, L4). Auf diese Weise entstanden viele Unterrichtssequenzen, die von den Schülern sehr eigenständig gesteuert und vorangetrieben wurden (L3). Die Pädagogen (L1, L2, L4) betonten, dass die selbstbezogenen Äußerungen und die diesbezügliche Mitarbeit in Gruppen stets auf Freiwilligkeit beruhten. Häufig bezogen sich die Wahlmöglichkeiten auch auf die zu bearbeitenden Themen (L1, L2).

6.2.2.1.4 Störungspostulat

Zwei Pädagogen (L1, L2) sprachen die Themen Konflikte und Aggressionen an. Während der Bearbeitung bestimmter Themen wurden auch Konflikte, die Schüler mit sich selbst oder mit anderen Gruppenmitgliedern hatten, thematisiert. Insbesondere bei der Arbeit in Kleingruppen traten dabei keine Aggressionen auf (L1). Wie eine Pädagogin (L2) darlegte, wurden Konflikte durch die zielgerichteten TZI-Angebote bewusster und konnten so bearbeitet werden.

6.2.2.1.5 Partizipierende Leitung

Die Interviewpartner (L1, L4) beschrieben den Umstand, dass sie selbst sich während der Unterrichtsstunden stärker geöffnet haben, auch um die Schüler zu mehr Authentizi-

tät zu ermutigen. In bestimmten Gruppenphasen agierten die Lehrer als (annähernd) gleichberechtigte Gruppenmitglieder, berichteten von eigenen Konflikten (L3), gaben und erhielten Rückmeldungen (L4).

6.2.2.1.6 Dynamische Balance

Das Ausbalancieren zwischen den Komponenten des Vier-Faktoren-Modells erfolgte überwiegend über Themenstellungen und Strukturen. Wie bereits in der Unterkategorie *Struktur* beschrieben, bestand die von den Pädagogen favorisierte Dynamik darin, dass sie sich mit den Schülern vom Ich über das Wir zum Es bewegten (L1, L2, L4). Die Schüler gerieten über die Auseinandersetzung mit dem Thema mit sich selbst in Kontakt (Ich). Mit diesen Ergebnissen fand häufig eine Auseinandersetzung in der Kleingruppe, später in der Großgruppe statt (Wir). Der Bezug zum Unterrichtsgegenstand (Es) war häufig von Anfang an gegeben, nahm jedoch mit zunehmender Positionierung des Einzelnen und der Gruppe ebenfalls zu. Dabei wurde ausgenutzt, dass die Stärkung des Einzelnen i.d.R. eine Stärkung der Gruppe bewirkte (L4). Es wurde eine starke Tendenz zu Partner- und Gruppenarbeit, also zu einer Betonung von Wir-Anteilen innerhalb des Arbeitsprozesses konstatiert (L3). Auch der intensive Austausch zwischen Lehrern und Schülern als Voraussetzung für besseres gegenseitiges Verstehen wurde bewusst initiiert (L4). Eine Pädagogin (L2) betonte die Wichtigkeit der fachlichen Fähigkeiten der Schüler. Entwickelte Persönlichkeiten und Gruppen seien dafür günstige und wichtige Voraussetzungen.

6.2.2.1.7 Feedbackkultur

Zwei Pädagogen (L1, L4) hoben hervor, dass insbesondere Paar- und Kleingruppenphasen sehr gut geeignet waren, um einander konstruktive Rückmeldungen zu geben. Das diese Phasen mit weniger bzw. keinen aversiven Reaktionen seitens der Schüler einhergingen, wurde bereits mehrfach erwähnt. Eine Feedbackkultur will erlernt sein, deshalb sind vor allem für Kleingruppenphasen Diskussion, Annäherung, Veränderung und Kooperation als Ziele zu benennen (L1). In Situationen, in denen zwei Pädagogen gemeinsam unterrichteten, wurde die Gelegenheit auch dazu genutzt, einander modelhaft Rückmeldung zu geben (L4).

Insbesondere die wichtigen TZI-Methodenelemente Thema, Struktur und dynamische Balance wurden von den Interviewpartnern in ihren Unterricht implementiert. Die Prinzipien, die sich aus den beiden TZI-Postulaten herleiten, fanden ebenfalls Berücksichtigung. Regelmäßige Feedbackrunden halfen, die Beziehungsebene zu klären. In Ansätzen nutzten die Pädagogen durch partizipierende Leitung die Möglichkeit, das Unterrichtsmanagement mit den Schülern zu teilen und damit die eigene Lehrerrolle zu entlasten.

6.2.2.2 Potenzial

6.2.2.2.1 Unterrichtsvorbereitung

Die Pädagogen (L1, L4) schätzen ein, dass ihre Unterrichtsvorbereitungen durch den erweiterten Blick mit Hilfe des Vier-Faktoren-Modells und der Dynamischen Balance zielgerichteter, präziser, strukturierter und schülerorientierter geworden sind. TZI erwies sich innerhalb der Planungstätigkeit sowohl langfristig z.B. bei der Auswahl geeigneter Unterrichtsinhalte (L3) als auch kurzfristig bei prozessbegleitenden strukturellen Entscheidungen (L4) als hilfreich. Auch spontane, ungeplante Sequenzen ließen sich mit Hilfe von TZI-Elementen günstig beeinflussen (L3).

6.2.2.2.2 Entwicklungsförderung

Innerhalb der entwicklungsfördernden Aspekte der TZI betonten die Interviewpartner das persönlichkeitsöffnende Moment. Schüler beteiligten sich häufiger und engagierter und waren somit offen für gezielte Angebote (L1, L2). Hervorgehoben wurde das förderpädagogische Potenzial eines TZI-orientierten Unterrichts im sozialen, emotionalen und sprachlichen Bereich (L3, L4). Ein so gestalteter Unterricht ver helfe zu einer bewussten Wahrnehmung der eigenen Persönlichkeit auch mit ihren Widersprüchen (L2).

6.2.2.2.3 Unterrichtsphase

Die Interviewpartner arbeiteten mit TZI-Elementen besonders zu Beginn von Unterrichtseinheiten oder auch Unterrichtsstunden bzw. hielten diese in Eröffnungsphasen für besonders geeignet. Im weiteren Verlauf wurde prozessimmanent entschieden (L2, L3, L4).

Unterricht mit TZI-Elementen entfaltete im sozialen, emotionalen und sprachlichen Bereich besonderes Förderpotenzial. TZI-Elemente eigneten sich gut als kurz- und langfristiges Planungsinstrument. Die Lehrer fanden TZI-orientierte Sequenzen besonders in Eröffnungsphasen hilfreich.

6.2.2.3 Bedingtheit

6.2.2.3.1 Zeit

Der Zeitbedarf für die Arbeit mit TZI-Elementen wurde von den Pädagogen als grundsätzlich hoch eingeschätzt. Als schwer planbar wurde der Zeitbedarf insbesondere aufgrund der Gruppendynamik beurteilt. Diese Effekte würden noch verstärkt, wenn die Leiterin noch ungeübt sei (L2, L3). Es wurde vorgeschlagen, mit kürzeren Sequenzen und überschaubareren Themen zu experimentieren (L2) oder mit TZI-orientierten Methoden und anderen Unterrichtsformen alternierend und situationsangemessen zu agieren (L1). Ein Pädagoge (L4) verwies darauf, dass Persönlichkeits- und Beziehungsarbeit Kontinuität benötigen und lediglich sporadisches Verknüpfen von Sachthemen mit persönlichen und Gruppenthemen wenig Erfolg versprechend erscheinen.

6.2.2.3.2 Lerngruppe

Die Pädagogen benannten den Unterricht mit TZI-Elementen bedingende Aspekte bezüglich der Lerngruppe. So seien Gesprächsbereitschaft und erlebnismäßiger Zugang stark altersabhängig (L1, L2). Kognitive und kommunikative Bedingungen der Schüler determinierten die Zugangsmöglichkeiten erheblich (L2). Motivation, Ängste und Unsicherheiten beeinflussten insbesondere Gruppenprozesse (L2) ebenso, wie nicht immer im Unterricht zu bearbeitende Störungen (L4). Zu diesen pädagogisch nicht oder kaum bearbeitbaren Störungen wurden auch psychische Beeinträchtigungen einiger Schüler subsumiert. Hier sei zusätzliche psychologische Unterstützung notwendig (L2, L4). Eine Pädagogin (L2) verwies auf den Zusammenhang zwischen Zeit und Lerngruppe: Bei zu lang andauernden Phasen mit TZI-Orientierung würden Schüler zuweilen Lust und Motivation verlieren.

6.2.2.3.3 Lehrerpersönlichkeit

Die Interviewpartner schätzten ein, dass Vorkenntnisse bzw. Kompetenzen bezüglich offenen Unterrichts für die Implementierung von TZI-Elementen von Vorteil seien (L3). Ehrlichkeit, Authentizität sowie die Fähigkeit, offen die eigenen Emotionen zu zeigen, wurden als Fähigkeiten auf personaler Ebene artikuliert (L4). Ein bereits bestehendes Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler wurde ebenfalls als günstige Voraussetzung benannt (L3).

6.2.2.3.4 Globe

Als beschränkende Umfeldbedingungen wurden vor allem zentral vorgegebene Lehrpläne und Prüfungen, die eine starke Konzentration auf den Unterrichtsstoff erzwingen, identifiziert (L1, L2, L3). Ungünstige Schülerkonstellationen innerhalb einer Klasse kämen aufgrund der ohnehin geringeren Klassenstärke selten vor, würden aber die Öffnung der Schüler und ihr anhaltendes Vertrauen in den gemeinsamen Wachstumsprozess erschweren (L1). Schließlich benannte eine Interviewpartnerin (L2) erschwerende familiäre Bedingungen als den Prozess einer inneren und äußeren Öffnung begrenzend.

Als die Einbindung von TZI-Elementen in den Unterricht bedingende Faktoren wurden neben einem erhöhten Zeitbedarf kognitive, sprachliche, emotionale und motivationale Voraussetzungen der Schüler benannt. Auf Seiten der Lehrer zählen Ehrlichkeit, Authentizität, ein gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis sowie Vorerfahrungen mit offenen Unterrichtsformen zu den bedingenden Faktoren. Innerhalb der Umfeldbedingungen benannten die Pädagogen neben der Klassenzusammensetzung und der familiären Situation vor allem die zu starke Gewichtung von Curricula und Prüfungen.

6.2.3 Schülerpersönlichkeit

LF3 Kann aus Sicht der beteiligten Pädagogen ein am Konzept der TZI orientierter Unterricht zur Förderung der Schülerpersönlichkeit beitragen?

Schülerpersönlichkeit
Intention
Evaluation
Exemplarisierung

Abb. 6.6: Kategorienbereich "Schülerpersönlichkeit" mit Hauptkategorien

6.2.3.1 Intention

Die Pädagogen sahen in der TZI eine Möglichkeit, die Schüler in ihrer Persönlichkeit, insbesondere in ihrem Selbstvertrauen zu stärken. Das Wahrnehmen und Mitteilen der eigenen Gefühle und die Entwicklung der Kreativität wurden als weitere Ziele angegeben.

6.2.3.2 Evaluation

Die Entwicklung oder Veränderung der Schülerpersönlichkeiten wurde von den Pädagogen eher zurückhaltend bewertet. Die Schüler wurden während der Arbeit mit TZI-Elementen als motivierter und gesprächsbereiter beschrieben. Eine Pädagogin (L2) formulierte ihre Wahrnehmung bezüglich der Selbstwertgefühlsänderung bei ihren Schülern für die Dauer der TZI-Phasen als schwankend bzw. leicht erhöht. Alle Interviewpartner beschrieben die Effekte aufgrund der relativen Kürze des Projektes als eher gering.

6.2.3.3 Exemplarisierung

Bei zwei Schülern mit Aspergersyndrom wurden Erweiterung der Selbstwahrnehmung, Rollenfestigung und zunehmende Öffnung für soziale Kontakte beobachtet. Eine solche Öffnung für Gruppensituationen wurde auch bei einer stark introvertierten Schülerin wahrgenommen, je häufiger TZI-Elemente in den Unterricht integriert wurden. Einer Schülerin mit ängstlichen Verhaltensweisen gelang es, sich während der TZI-Phasen stärker zu entspannen.

Trotz angemessener Zielstellungen konnten die Pädagogen innerhalb des definierten Zeitraumes lediglich geringe positive Effekte in Bezug auf die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit evaluieren. Neben einer grundsätzlich erhöhten Beteiligungsbereitschaft wurden bei einzelnen Schülern Tendenzen der Öffnung und Entspannung eruiert.

6.2.4 Schülergruppe

- LF4 Kann aus Sicht der beteiligten Pädagogen ein am Konzept der TZI orientierter Unterricht die Beziehungsqualität der beteiligten Akteure (Schüler-Schüler; Schüler-Lehrer) unterstützen bzw. stärken?

Schülergruppe
Intention
Evaluation
Exemplarisierung

Abb. 6.7: Kategorienbereich "Schülergruppe" mit Hauptkategorien

6.2.4.1 Intention

Ein Interviewpartner (L4) formuliert, dass die Zielstellung darin besteht, mittel- und langfristig durch wiederholte und variierte TZI-orientierte Angebote Stabilisierungen und Stärkungen innerhalb der Schülergruppen zu initiieren.

6.2.4.2 Evaluation

Von den Pädagogen (L3, L4) wurde eine grundsätzliche Stärkung der Gruppen durch die verschiedenen TZI-Angebote wahrgenommen. Lernen erscheint in Gruppensituationen lustvoller und lebendiger als in Frontal- oder Einzelphasen (L2). Durch die vielfältigen Gesprächs- und Gruppensituationen haben sich die Schüler intensiver kennengelernt (L1). Die Gruppengespräche, an denen sich die Schüler sehr ernsthaft und bewusst beteiligten, verliefen geordneter und vertrauensvoller. Die durch die TZI-Hilfsregeln begleiteten Gelegenheiten zu konstruktiver Kritik wurden durch die Schüler intensiv genutzt und blieben frei von Aggressionen (L1). Auch hier wurde der Zeitraum eines Schulhalbjahres als zu gering für weiterreichende Effekte beschrieben.

6.2.4.3 Exemplarisierung

Durch die verschiedenen Rollenspiele wurden die Schüler füreinander sensibilisiert. Die gemeinsame Planung und Arbeit an Produkten verhalf unterschiedlichen Schülergruppen zu mehr Zusammenhalt. Ein Schüler mit Aspergersyndrom wurde von seinen Mitschülern in den TZI-Phasen besser unterstützt und in seinen Stärken wahrgenommen. Bei einem anderen Schüler blieb die Außenseiterposition unverändert.

Die Interviewteilnehmer beobachteten lustvollere und lebendigere Lernsituationen, konstruktiv kritische Gruppengespräche und einen vertrauensvolleren Umgang der Schüler miteinander. Innerhalb des begrenzten Zeitraumes ließen sich gemäß den Zielvorstellungen die Gruppe stärkende Prozesse beobachten.

6.3 Kategoriengeleitete Ergebnisdarstellung – Schülerinterviews

Das Kategoriensystem zu den Schülerinterviews findet sich in Abschnitt 5.5.5.2. Der Bezug zu den Interviewtranskripten wird durch die in Klammern gesetzten Angaben des jeweiligen Interviewpartners hergestellt. In der im Anhang befindlichen *Zusammenfassung und Reduktion* sind die entsprechenden Äußerungsnummern der Transkripte einsehbar.

6.3.1 Selbstkonzept

SF1: Wie beschreiben die Schüler den Einfluss des am Konzept der TZI orientierten Unterrichts auf ausgewählte Bereiche ihrer eigenen Person?

Selbstkonzept
Emotionale Dimension <ul style="list-style-type: none"> • Freude, Interesse • Angst, Wut, Trauer • Ambivalenz
Soziale Dimension <ul style="list-style-type: none"> • Peers • Familie

Abb. 6.8: Kategorienbereich "Selbstkonzept" mit Haupt- und Unterkategorien

6.3.1.1 Emotionale Dimension

6.3.1.1.1 Freude, Interesse

Typisierung A: Die Schüler beschrieben Gefühle der Freude bzw. des Interesses, die durch den Kontakt zu bestimmten Unterrichtsthemen, zur Lerngruppe sowie durch die Unterrichtsgestaltung entstanden sind.

Die Schüler (15 Schüler, siehe 2. Zusammenfassung und Reduktion der Schülerinterviews im Anhang) benannten bzw. umschrieben folgende Gefühle der Freude: *gutes Gefühl* (4x), *witzig*, *lustig*, *total toll*, *glücklich*, *angenehm*, *berührt*, *entlastend*, *entspannend*, *Freude*, *große Freude*, *Öffnung*, *Aufgehen*, *körperliches Kribbeln*.

Folgende Anlässe, die sich auf Unterrichtsthemen, die Lerngruppe sowie die Unterrichtsgestaltung bezogen, wurden benannt: Roman, Figuren des Romans, Gefühle und Gedanken der Protagonisten, Freundschaft im Roman, gegenseitiges Helfen der Romanfiguren, intensives gefühlsmäßiges Nachvollziehen des Romans, Erkenntnis aus dem Roman, Kenntnis der selbstbezogenen Gedanken der anderen Schüler, offene Gestaltung des Unterrichts, sich nach anstrengenden Stunden in die Geschichte hineinversetzen, Weiterschreiben von Geschichten, eigene Geschichten erfinden, Aufführung eines Puppenspieles am Ende des Projektes sowie Gedanken an diese Aufführung.

Zwei Schüler (Mi4, D6) beschrieben explizit Gefühle des Interesses (*interessiert, interessant, ordentlich*) unter Nennung folgender Anlässe: intensive Beteiligung am Unterricht, eigene Lernerfolge, die anderen Schüler beschreiben und von ihnen beschreiben zu werden.

Typisierung B: Die Schüler beschrieben Gefühle der Freude bzw. des Interesses und benannten intrapsychische Prozesse als Verursachungsmomente.

Folgende bindungsverstärkende Gefühle (vgl. CIOMPI 1997, 102) wurden von fünf Schülern benannt bzw. umschrieben: *spannend, gern dabei sein, gut, Spaß, sich freuen, noch stundenlang so weiterreden*. Als verursachend ließen sich folgende eher selbstbezogene Prozesse extrahieren: Gefühle zeigen, Fantasie wurde angeregt, der Fantasie freien Lauf lassen sowie der Fantasie folgen, ohne von Außen gestört zu werden.

Typisierung C: Die Schüler benannten Veränderungen von eher angstorientierten Gefühlen hin zu Gefühlen der Freude oder des Interesses.

Selbstvorwürfe traten beim Schreiben von Geschichten in den Hintergrund, so dass diese als negativ erlebten Gedanken nicht mehr so belasteten (Ph5, Cn5). Eine Schülerin (A9) beschrieb ihre anfänglichen Gefühle als *unwohl mit einer Tendenz zu größerer innerer Sicherheit* im weiteren Verlauf der Unterrichtsangebote. Ein Schüler (E7) konstatierte ein Gefühl *wachsenden Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten*.

6.3.1.1.2 Angst, Wut, Trauer

Sechs Schüler beschrieben folgende Gefühle: *traurig, traurig berührt, unwohl, unsicher, unangenehm, anstrengend, langweilig* sowie *abnehmende Vorfreude*. Als verursachend wurden benannt: Versterben einer Romanfigur, Gespräch über das Fremdsein und über die eigene Familie, Angebote zur Selbsteinschätzung, Einzelarbeit, sowie Zeitdruck vor der Aufführung eines Puppenspiels.

Ein Schüler (M5) fühlte sich belastet, wenn er seine Gedanken und Gefühle nicht ordnen bzw. eine Übereinstimmung mit der Realität nicht feststellen konnte.

Zwei Schüler (U4, R5) fühlten sich *traurig* bzw. *manchmal schlecht*, konnten jedoch während des Interviews keine Gründe benennen.

6.3.1.1.3 Ambivalenz

Zwei Schüler (Le4, M9) konnten ihre Gefühle nicht näher beschreiben. Ambivalenz drückt sich auch bei einem Schüler (F4) aus, indem er seine Gefühle als *manchmal spannend, manchmal langweilig* beschrieb. Eine weitere Schülerin (J5) formulierte den Wunsch, an verbesserter Wahrnehmung und Ausdruck ihrer Gefühle zu arbeiten. Eine Schülerin (A7) bezog sich auf ein konkretes Unterrichtsthema, indem sie formulierte, dass sie sich während des Unterrichts *gut* gefühlt habe, es im Leben außerhalb der Schule jedoch zu selten vorkomme, dass Menschen mit und ohne Behinderung einander helfen.

Für den Bereich der emotionalen Dimension der Selbstkonzepte der interviewten Schüler lässt sich resümieren, dass bindungsverstärkende Gefühle, die sich der Unterkategorie *Freude, Interesse* zuordnen lassen, von 16 der 27 Schüler benannt wurden und damit deutlich überwogen. Die Schüler umschrieben eine Vielzahl freudbetonter Gefühle und benannten vor allem die ausgewählten Unterrichtsinhalte sowie einige der Methodenelemente als verursachend. Einige Schüler nahmen Veränderungen mit einer Tendenz zu Gefühlen der Freude bzw. des Interesses wahr. 6 Schüler beschrieben Gefühle der Angst, Wut bzw. Trauer. Die Verursachungsmomente lagen bei drei Nennungen in Gesprächsangeboten (Fremdsein, Familie, Selbsteinschätzung), bei einer Nennung im Strukturangebot der Einzelarbeit sowie bei einer weiteren Nennung im von der Pädagogin verursachten Zeitdruck. Ein inhaltliches Angebot wurde ebenfalls als belastend erlebt. 5 Schüler erlebten ihre Gefühle in bestimmten Situationen als ambivalent bzw. hatten Schwierigkeiten, diese zu beschreiben.

6.3.1.2 Soziale Dimension

6.3.1.2.1 Peers

Typisierung A: Beschreibung des Selbst in Bezug auf die Peers

Die Schüler (Ma4, Mi4) betonten den Aspekt des Einander Helfens. Durch die Verteilung der Aufgaben auf die gesamte Gruppe wurde Entlastung wahrgenommen (Ma4) bzw. die eigene Nützlichkeit erlebt (Lu5). Die Schüler (M5, Ph5) fühlten sich ihrer Gruppe zugehörig, auch unter dem Aspekt einer ähnlichen Beeinträchtigung (S5). Die Zusammenarbeit mit den Peers der jeweiligen Klasse wurde als angenehm erlebt (M5, V7) bzw. habe sich die Bereitschaft zur Zusammenarbeit erhöht (E7). Die sonst im Unterricht eher seltene Gelegenheit zu Gesprächen mit den Anderen wurde als interessant beschrieben (C9) und Situationen, in denen die Schüler einander Feedback gaben, gewürdigt (S5).

Typisierung B: Beschreibungen der anderen Peers

Es wurden eine intensivere Beteiligung anderer Schüler am Gruppengeschehen (C9) sowie deren Ideenreichtum und Offenheit (E7) konstatiert. Ein Schüler (E7) beschrieb die erhöhte Sensibilität einer anderen Schülerin. Zu erfahren, was die Anderen über sich selbst denken, wurde als wichtig eingestuft (St9).

Typisierung C: Distanzierung von der Gruppe

Die Zusammenarbeit mit den Anderen war für einen Schüler weniger wichtig (R5) bzw. fiel das Kooperieren in bestimmten Gruppen schwer (M5). Ein Schüler (Cn5) verdeutlichte, dass er sich von bestimmten Gruppenmitgliedern nicht ernst genommen fühlte. Eine Schülerin (A9) fühlte sich durch die gewachsene Aktivität der Peers zurückgedrängt, ein weiterer Schüler (M5) nahm sich als Einzelgänger wahr.

6.3.1.2.2 Familie

Typisierung A: Die Schüler reflektieren Unterrichtsangebote zu ihren Familien.

Typisierung A1: Die Schüler konnten das Angebot gut annehmen.

Die Schüler empfanden die Angebote, über ihre Familien nachzudenken als positiv und hilfreich (P4, J5, A7, V7, St9, S9, M9). Die Angebote wurden als ungewöhnlich, aber leicht umsetzbar (St9) sowie im sonstigen Unterricht und zu Hause als selten (J5) beschrieben. Eine Schülerin (J5) artikuliert zunehmende Bewusstheit und einsetzende Veränderungen sowie das Gefühl wachsender Verbundenheit mit ihrer Familie durch die Angebote. Eine andere Schülerin (St9) betonte das Interesse an den familienbezogenen Berichten der Anderen.

Die Schüler (U4, Lu5) favorisierten schriftliche familienbezogene Aufgaben (z.B. Tagebucheinträge), um mit den diesbezüglichen eigenen Gefühlen in Kontakt zu kommen. Ferner wurde die positive Wirkung von themenbezogenen Geschichten sowie humorvollen Gedankenexperimenten hervorgehoben (S5, A6).

Typisierung A2: Die Schüler empfanden Distanz zu den Angeboten.

Einige Schüler empfanden Gespräche über die eigene Familie in größeren Sozialformen als unangenehm (Mi4, A6, C9, E7). Zu bevorzugen seien hier kleinere Sozialformen (z.B. Partnergespräche) (A7). Einige Schüler (M5, A9, D6) fühlten sich an Spannungen innerhalb der Familie erinnert.

Typisierung B: Die Schüler reflektieren während des Interviews ihr Verhältnis zu ihren Familien.

In Bezug auf ihre Familien fühlten sich die Schüler wertvoll (J5), stolz (Ch5), angenommen (Cn5) und verstanden (Lu5). Es wurden sowohl positive (F4) als auch negative Bindungen (J5) zu den eigenen Geschwistern konstatiert. Andere Schüler (J5, A9) artikulierten Bewusstheit über Schwierigkeiten des Umgangs und bisher unerfüllte Wünsche als Ergebnisse der Unterrichtsangebote.

Für den Bereich der sozialen Dimension der Selbstkonzepte wird zusammengefasst, dass das Gros der interviewten Schüler (16 Nennungen) sich selbst positiv im Kontext von Peer-Erfahrungen wahrnehmen konnte. Das Erleben des Selbst in Bezug auf die Lerngruppe bezog sich auf Aspekte der Zugehörigkeit, der Zusammenarbeit, des gegenseitigen Interesses und des einander Helfens. In fünf Äußerungen wurde auch die Abgrenzung von der Gruppe verdeutlicht. Die Schüler benannten Schwierigkeiten in der Kooperation, gewachsene Aktivität der Anderen sowie Bevorzugung der Einzelarbeit als verursachend. Familienbezogene Angebote konnten von den meisten Schülern (15 Nennungen) gut angenommen werden, insbesondere wenn sie in Einzelarbeit bzw. in kleinen Sozialformen stattfanden. Kritisch wurden Gespräche über die eigene Familie im Plenum beschrieben (8 Nennungen).

6.3.2 Beziehungsqualität

SF2: Wie beschreiben die Schüler den Einfluss des am Konzept der TZI orientierten Unterrichts auf die Beziehungsqualität innerhalb der Lerngruppe und zu ihren Lehrern?

Beziehungsqualität
Schüler - Schüler <ul style="list-style-type: none"> • Gruppen- und Partnerarbeit • Kontakt • Restriktion
Schüler - Lehrer <ul style="list-style-type: none"> • Deskription • Veränderung in Projektphase

Abb. 6.9: Kategorienbereich "Beziehungsqualität" mit Haupt- und Unterkategorien

6.3.2.1 Schüler – Schüler

6.3.2.1.1 Gruppen- und Partnerarbeit

Typisierung A: Äußerungen, die das positive Erleben von Gruppen- bzw. Partnerarbeit beschreiben

Mit großer Mehrheit beschrieben die Schüler positive Beziehungs- und Arbeitseffekte, die durch Gruppen- und Partnerarbeit hervorgerufen wurden. Die Schüler (Le4, P4, Mi4, Ma4, Ch5) betonten Möglichkeiten, einander zu helfen. Arbeitsteilung im Team (T6), nicht auf sich allein gestellt sein (Cn5, S6), wodurch umfangreiche Aufgaben als weniger belastend erlebt wurden (S6) bzw. Versagensängste weniger auftraten (S9), größerer Ideenreichtum (S9) und schnellere Zielerreichung (Lu5, Ph5, T6) wurden von den Schülern als inhaltsorientierte Effekte benannt. Das Klären von Unsicherheiten in der Gruppe (M5) und bei der Aufgabenerfüllung (S9), das Verteilen von Verantwortung (C9), das Denkanstöße geben und erhalten (J5) und das Gewährleisten des Anschlusses aller Gruppenmitglieder (S9) wurden von den Schülern als gruppenorganisatorische Aspekte eruiert. Auf der emotionalen Ebene beschrieben die Schüler: Spaß und weniger Langeweile durch die Möglichkeiten, miteinander zu reden (J5, T6); Zusammenhalt in der Gruppe (Lu4); gleiches Arbeitstempo (Seb5); sich Partner selbst aussuchen dürfen (J5); mit Freunden zusammenzuarbeiten (P4) bzw. mit Schülern, die man mag, aber auch nicht mag (S5).

Typisierung B: Kritische Äußerungen zu Gruppen- und Partnerarbeit

Gruppen- und Partnerarbeit wurden als schwierig erlebt, wenn Streitigkeiten innerhalb der Gruppe auftraten (J5) bzw. bei größeren Unsicherheiten in Bezug auf die Aufgabenstellung (Mi4). Ein Schüler (F4) beschrieb Schwierigkeiten bei unterschiedlichen Arbeitstempis bzw. bei ungleicher Aufgabenverteilung. Ein weiterer Schüler (R5) zog es vor, allein zu arbeiten.

6.3.2.1.2 Kontakt

Miteinander in Kontakt zu kommen bedeutete für die Schüler, in der Gruppe sagen zu können, was man denkt und fühlt (J5) bzw. sich in der Gruppe zu öffnen und fallen lassen zu können (C9). Von Bedeutung war das Hineinversetzen in die Gedanken und Gefühle der Anderen (S5, J5). Die gegenseitige Öffnung führte zu einem angenehmen Austausch (A9) und zu einer besseren Zusammenarbeit (C9). Ein Schüler (C9) äußerte den Wunsch, diese im Unterricht entstandene Nähe auf außerschulische Situationen zu übertragen.

Die Schüler betonten den Wert des Kennenlernens fremder Gedanken und Gefühle (Cn5). Es entstanden Unstimmigkeiten und Spannungsfelder durch unterschiedliche Meinungen (C9) und es stellte sich die Aufgabe, einen Konsens zu bilden (St9). Die Schüler nutzten die Gelegenheit, sich auf unterschiedliche Partner einzustellen, auch auf solche, zu denen sie vorher selten Kontakt hatten.

6.3.2.1.3 Restriktion

Konflikte in der Gruppe wirkten sich teilweise als kooperationshemmend und damit negativ auf die Ergebnisfindung aus (M5, Ph5). Erschwert wurden Gruppenprozesse durch zu geringe Arbeitsbereitschaft (Lu5, Cn5) sowie durch eigenwilliges oder abschweifendes Verhalten Einzelner (Cn5). Manchmal machte es einfach keinen Spaß, in der Gruppe zu arbeiten (A6). Ein Schüler (M9) empfand Rollenspiele in der Gruppe als unangenehm.

Vorzüge der Einzelarbeit wurden darin gesehen, dass es manchmal gut sei, auf sich selbst angewiesen zu sein (M5), dass man in bestimmten Phasen allein fantasievoller arbeiten könne (D6), dass das Ergebnis von Einzelarbeit ein eigenes Produkt sei (A6) und dass Streitigkeiten durch Einzelarbeit entschärft werden könnten (S9).

6.3.2.2 Schüler – Lehrer

6.3.2.2.1 Deskription

Typisierung A: Das Lehrerverhalten wird vorrangig als positiv und angenehm beschreiben.

Positiv erlebtes Lehrerverhalten wurde durch die Schüler folgendermaßen beschrieben: nett (5x), hilfsbereit, geduldig, gerecht (Lu5); ehrlich, humorvoll (J5); rücksichtsvoll (Ph5); unterstützend (Ch5); nicht so oder selten streng (M5, Seb5); nicht so hart (S9); guter Kontakt zu den Schülern (A7); bewusster Umgang mit Lob (R5). Hervorgehoben wurden ferner individuelle Hilfestellungen, Grenzen setzen und Geduld bei Problemen (Lu5, J5).

Bezüglich einzelner Unterrichtsphasen oder -methoden betonen die Schüler die Fähigkeit zur Strukturierung (C9), die Fähigkeit, Aufgaben zu erklären (U4, M9, A9) sowie das Beachten individueller Zeitbedürfnisse (Cn5, Seb5).

Typisierung B: Das Lehrerverhalten wird vorrangig als negativ und unangenehm beschrieben.

Von einem Schüler (U4) wurde eine zu große Strenge und zu langes Erklären kritisiert. Ein Schüler (S6) empfand seine Lehrerin manchmal als zu ernst. Die Teamarbeit der Pädagogen während eines Projektes wurde von einigen Schülern (A6, T6, S6) als irritierend bzw. mit Distanz betrachtet. Gegen Ende der Projektphase empfand ein Schüler (S6) das Lehrerverhalten als stressig. Ein Schüler (Ph5) merkt an, dass zu große Freundlichkeit seitens der Lehrerin von manchen Schülern ausgenutzt würde. Zwei Schüler (F4, R5) beschrieben die Beziehung zu ihren Lehrern als schwankend.

6.3.2.2.2 Veränderung in Projektphase

Innerhalb der Projektphase, die durch eine hohe Frequenz von TZI-orientierten Angeboten gekennzeichnet war, haben die Schüler auf unterschiedlichen Ebenen Veränderungen im Lehrerverhalten wahrgenommen. Grundsätzlich wird konstatiert, dass sich Schüler und Lehrer durch die TZI-Angebote näher kennengelernt und sich damit die Beziehungen verbessert haben (E7). Die Pädagogen erschienen offener, indem sie mehr von sich als Personen und ihren Familien preisgaben (St9). Auch die Schüler erhielten Gelegenheiten und wurden dazu ermutigt, sich als ganze Personen einzubringen und sich in unterschiedliche Rollen hineinzusetzen (E7). Insbesondere im Kontext des Teamteachings fungierten die Lehrer als Modelle für Zusammenarbeit (S6). Hier haben die Schüler insbesondere das Zeigen von Gefühlen und gegenseitiger Sympathie registriert (A6, S6, T6). Schwerpunktmäßig artikulierten einige Schüler (Ma4, P4, F4, E7, S9) Veränderungen bezüglich der Lehrerzentriertheit. Die Lehrer steuerten Unterrichtsprozesse weniger dominant und ermöglichten bzw. achteten verstärkt auf Eigenständigkeit der Schüler. So bemerkten letztere die vermehrte Initiierung von Gruppen- und Partnerarbeit und fühlten sich in diesen Phasen durch die Lehrer verstärkt unterstützt. Auch in Einzelarbeitssituationen erhielten die Schüler zunehmend eigenständige Spielräume. Ferner konstatierten die Schüler mehr Einfühlungsvermögen in schwierigen Situationen (Ph5) sowie konsequenteres Intervenieren und klareres Signalisieren von Grenzen bei Konflikten (M5).

Einige Schüler bemerkten bei ihren Lehrern eine gewisse Anspannung (M5), die sich in schnellerer Intervention bei Konflikten (S5) oder auch in häufigerem Stellen von Fragen äußerte (A7) und von den Schülern mit der Anwesenheit der Videokamera begründet wurde.

Ein nicht unerheblicher Teil der Schüler (7 Nennungen) nahm keine Veränderungen im Verhalten ihrer Lehrer während der Projektphase wahr.

Die Beziehungsqualität auf der Ebene Schüler – Schüler wurde stark in den Kontext der favorisierten Sozialformen gestellt. Mehrheitlich (26 Äußerungen) wurden positive Sozialerfahrungen in enger Verbindung mit unterrichtlichen Prozessen benannt (einander Helfen, Arbeitsteilung, Abnahme von Belastung und Versagensängsten, Ideenreichtum,

schnellere Zielerreichung). Die Qualität des Kontaktes wurde in 10 Äußerungen herausgestellt, indem die Schüler die gewachsene gegenseitige Nähe von Gedanken und Gefühlen betonten. Aber auch der Wert des Kennenlernens fremder Gedanken- und Gefühlswelten sowie deren Integration in den Gruppenprozess fanden Beachtung. Als die Beziehungsebene belastend (4 Nennungen) wurden Streitigkeiten sowie Unsicherheiten in Bezug auf Aufgabenstellung, -verteilung und Bearbeitungstempo benannt. In 7 Äußerungen beschäftigten sich die Schüler mit Erschwernissen des Gruppenprozesses (geringe Arbeitsbereitschaft, eigenwilliges Verhalten Einzelner, Rollenspiele).

Bezüglich der Ebene Schüler – Lehrer betonten 22 Schüler das vorrangig positiv erlebte Verhalten ihrer Lehrer. 9 Schüler äußerten sich auch mit Distanz zum erlebten Lehrerverhalten. In 14 Äußerungen wurden positive Veränderungen innerhalb der Projektphase wahrgenommen. 3 Schüler beschrieben unangenehm erlebte Veränderungen. In 7 Äußerungen wurde keine Veränderung wahrgenommen. Die Qualität der extrahierten Äußerungen belegt sehr deutlich eine Aufwertung der Beziehungsqualität (näher kennenlernen, offenere und persönlichere Beziehung, Lehrer als Modelle für Zusammenarbeit, geringere Lehrerzentriertheit, verstärkte Eigenständigkeit der Schüler, häufigere Arbeit in kleinen Sozialformen, mehr Unterstützung, mehr Empathie, mehr Konsequenz).

6.4 Ergebnissdarstellung zur Erfassung möglicher Veränderungen des Selbstwertgefühls

Zunächst werden die Stichprobencharakteristika *Geschlecht* und *Alter* aufgegriffen. Im folgenden Schritt werden die Rohwerte bezüglich der Testzeitpunkte (t1 und t2) innerhalb einer Gruppe und zwischen den Gruppen verglichen. Im letzten Teil werden die standardisierten Werte von Untersuchungs- und Kontrollgruppe zu den Werten der Normpopulation in Beziehung gebracht. Die ermittelten und berechneten Werte können im Anhang eingesehen werden.

Die *Power* (Teststärke) einer Untersuchung gibt die Wahrscheinlichkeit an, dass ein vorhandener Effekt in einer Studie signifikant nachgewiesen wird. Üblicherweise wird von einer Power von 80 % oder 90 % ausgegangen. Je größer die Stichprobe, desto eher ist ein signifikantes Ergebnis zu erwarten. Bei kleinen Stichproben wird ein empirisches Ergebnis „schwieriger“ signifikant, da die Teststärke kleiner ist. Für einen definierten Effekt ist in der vorliegenden Untersuchung für die Identifizierung eines signifikanten Mittelwertunterschiedes mittels zweiseitigem t-Test mit einer Power von 80 % und einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % ein Stichprobenumfang von mindestens 64 Personen je Gruppe notwendig (vgl. RASCH 2010a, 79 ff; BORTZ 2005, 123 ff). Da die Feldbedingungen dies nicht zuließen, wird aufgrund des geringen Stichprobenumfanges kein Signifikanznachweis möglicher Zusammenhänge vorgenommen.

6.4.1 Charakterisierung der Stichprobe

Geschlecht

In Ergänzung zu den Ausführungen in Abschnitt 5.5.6 sind an dieser Stelle Untersuchungs- und Kontrollgruppe hinsichtlich der Variablen *Alter* und *Geschlecht* miteinander zu vergleichen. Wie in der folgenden Tabelle ersichtlich, sind beide Gruppen bezüglich der Geschlechterverteilung sehr ähnlich strukturiert.

Tab. 6.2: Geschlechterverteilung auf Gruppen

	Gruppe		Gesamt
	Kontrollgruppe	Untersuchungsgruppe	
weiblich	7	6	13
männlich	14	15	29
Gesamt	21	21	42

Alter

Der Vergleich des *Alters* erfolgt geschlechtsspezifisch, sowie getrennt nach Gruppen (Untersuchungsgruppe, Kontrollgruppe). Es wurde das *Alter* zum Zeitpunkt t1 (Ersterhebung) herangezogen. Folgende Tabelle zeigt die Altersverteilung in Bezug auf *Geschlecht* und *Gruppe*.

Tab. 6.3: *Alter* getrennt nach *Gruppe* und *Geschlecht*

Gruppe	Geschlecht	N	Mittelwert Alter (t1)
Kontrollgruppe	weiblich	7	12,29
	männlich	14	12,74
	Gesamt	21	12,59
Untersuchungsgruppe	weiblich	6	13,57
	männlich	15	12,58
	Gesamt	21	12,86
Gesamt	weiblich	13	12,88
	männlich	29	12,66
	Gesamt	42	12,73

Aus der Tabelle geht hervor, dass das Durchschnittsalter der Schülerinnen der Untersuchungsgruppe um ca. 15 Monate höher liegt als das der Schülerinnen der Kontrollgruppe.

6.4.2 Differenzen bezüglich der Zeitpunkte

Hinsichtlich der für diesen Untersuchungsteil formulierten Fragestellung SSF ist das verbalisierte Selbstwertgefühl der beiden Schülergruppen in seiner zeitlichen Veränderung vor und nach den am Konzept der Themenzentrierten Interaktion orientierten

unterrichtlichen Angeboten von Interesse. Folgende Abbildung veranschaulicht die Rohwerte für t1 und t2 für die ALS-Skalen *Gesamt*, *Familie*, *Freizeit* und *Schule* getrennt nach Untersuchungs- und Kontrollgruppe.

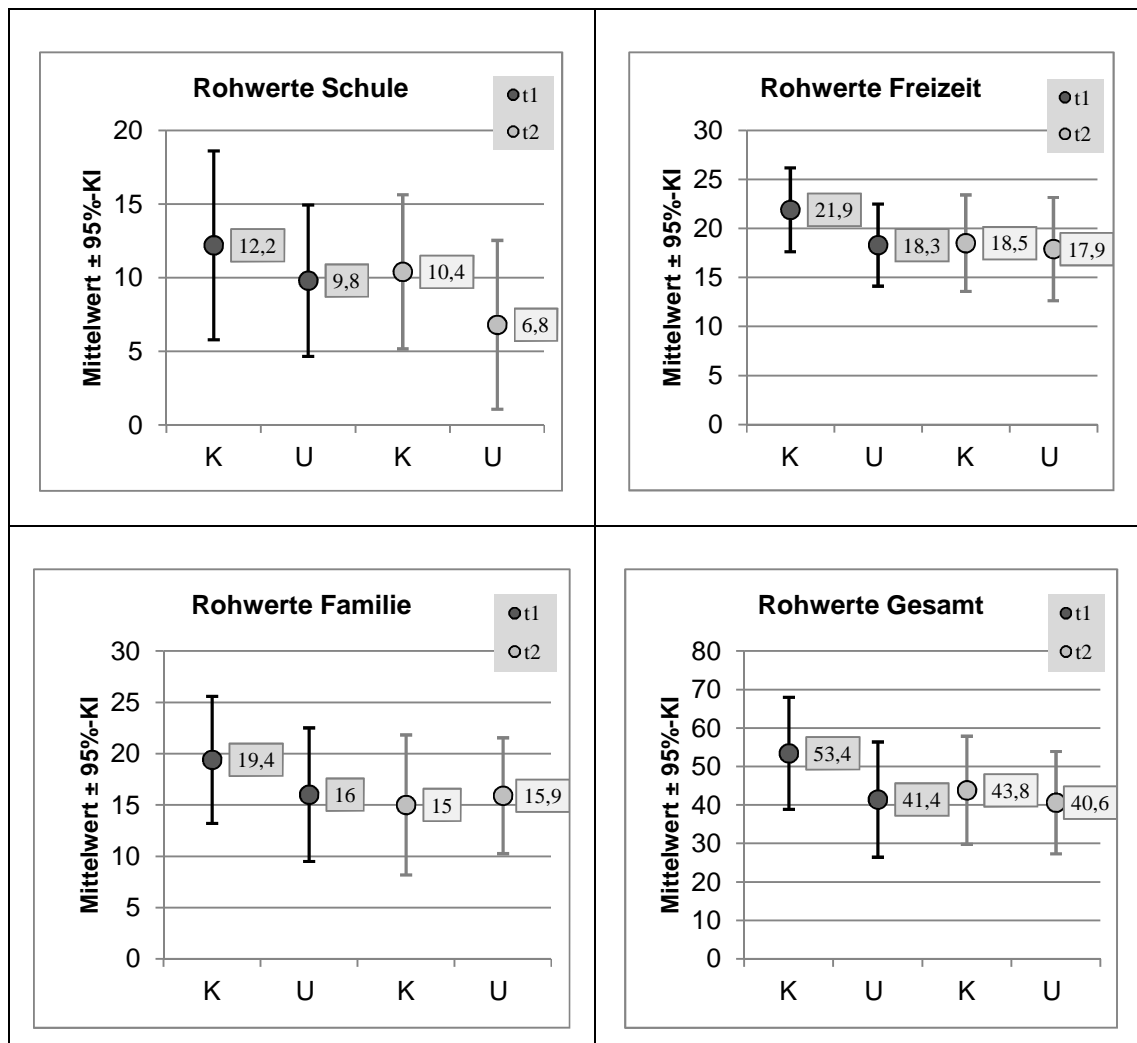


Abb. 6.10: Rohwerte für t1 und t2 für die ALS-Skalen Schule, Freizeit, Familie und Gesamt getrennt nach Untersuchungs- und Kontrollgruppe

Anmerkung: Die Punkte symbolisieren den Mittelwert, die Balken das 95 %-Konfidenzintervall³⁹ des Mittelwertes; K: Kontrollgruppe; U: Untersuchungsgruppe

Unterschiede der Rohwerte bezüglich der Faktoren Erhebungszeitpunkt und Gruppe

Gesamt: Die Rohwerte der *Untersuchungsgruppe* fallen von t1 nach t2 geringfügig ab (41,4 → 40,6). Dahingegen fallen die Rohwerte der *Kontrollgruppe* von einem höheren Wert in etwa auf das Niveau der Untersuchungsgruppe ab (53,4 → 43,8).

³⁹ Koeffizienten von Konfidenzintervallen (KI) werden üblicher Weise mit 95 % oder 99 % angegeben. „Das Konfidenzintervall kennzeichnet denjenigen Bereich eines Merkmals, in dem sich 95 % (99 %) aller möglichen Populationsparameter befinden“ (BORTZ 2005, 102). Das Konfidenzintervall gibt die Präzision eines Ergebnisses bezogen auf den Stichprobenumfang an. Für das 95 %-KI gilt, dass mit 95 %iger Wahrscheinlichkeit die „wahren“ Werte in den jeweils angegebenen Bereichen liegen.

Schule: Die Rohwerte der *Untersuchungsgruppe* fallen von t1 nach t2 ab (9,8 → 6,8). Die Rohwerte der *Kontrollgruppe* fallen ebenfalls ab (12,2 → 10,4).

Freizeit: Die Rohwerte der *Untersuchungsgruppe* fallen von t1 nach t2 geringfügig ab (18,3 → 17,9). Dahingegen fallen die Rohwerte der *Kontrollgruppe* von einem leicht erhöhten Wert in etwa auf das Niveau der *Untersuchungsgruppe* ab (21,9 → 18,5).

Familie: Die Rohwerte der *Untersuchungsgruppe* bleiben im Wesentlichen konstant (16,0 → 15,9). Dahingegen fallen die Rohwerte der *Kontrollgruppe* von einem leicht erhöhten Wert in etwa auf das Niveau der *Untersuchungsgruppe* ab (19,4 → 15,0).

Das verbalisierte Selbstwertgefühl beider Gruppen ist von Testzeitpunkt t1 nach Testzeitpunkt t2 im Mittel gesunken. Dies ist mit Verweis auf Abschnitt 6.4.3 auf die insbesondere zum Zeitpunkt t1 über den Normwerten liegenden Rohwerte zurückzuführen.

6.4.3 Bezug Rohwerte – Normwerte (Vergleich der untersuchten Population mit der Normpopulation)

Um die in der vorliegenden Untersuchung ermittelten Rohwerte zu den Werten der ALS-Normpopulation in Bezug zu setzen, wurden die Rohwerte um die alters- und geschlechtsspezifischen Referenzwerte (Mittelwerte der Normstichprobe) vermindert. Auf diese Weise werden die Normwerte auf den gemeinsamen Wert „Null“ gesetzt. Die Betrachtung der standardisierten Mittelwerte (Rohwerte minus Normwerte) zeigt, dass die gemessenen Rohwerte im Durchschnitt in beiden Gruppen und in allen ALS-Skalen höher sind als die ALS-Normwerte.

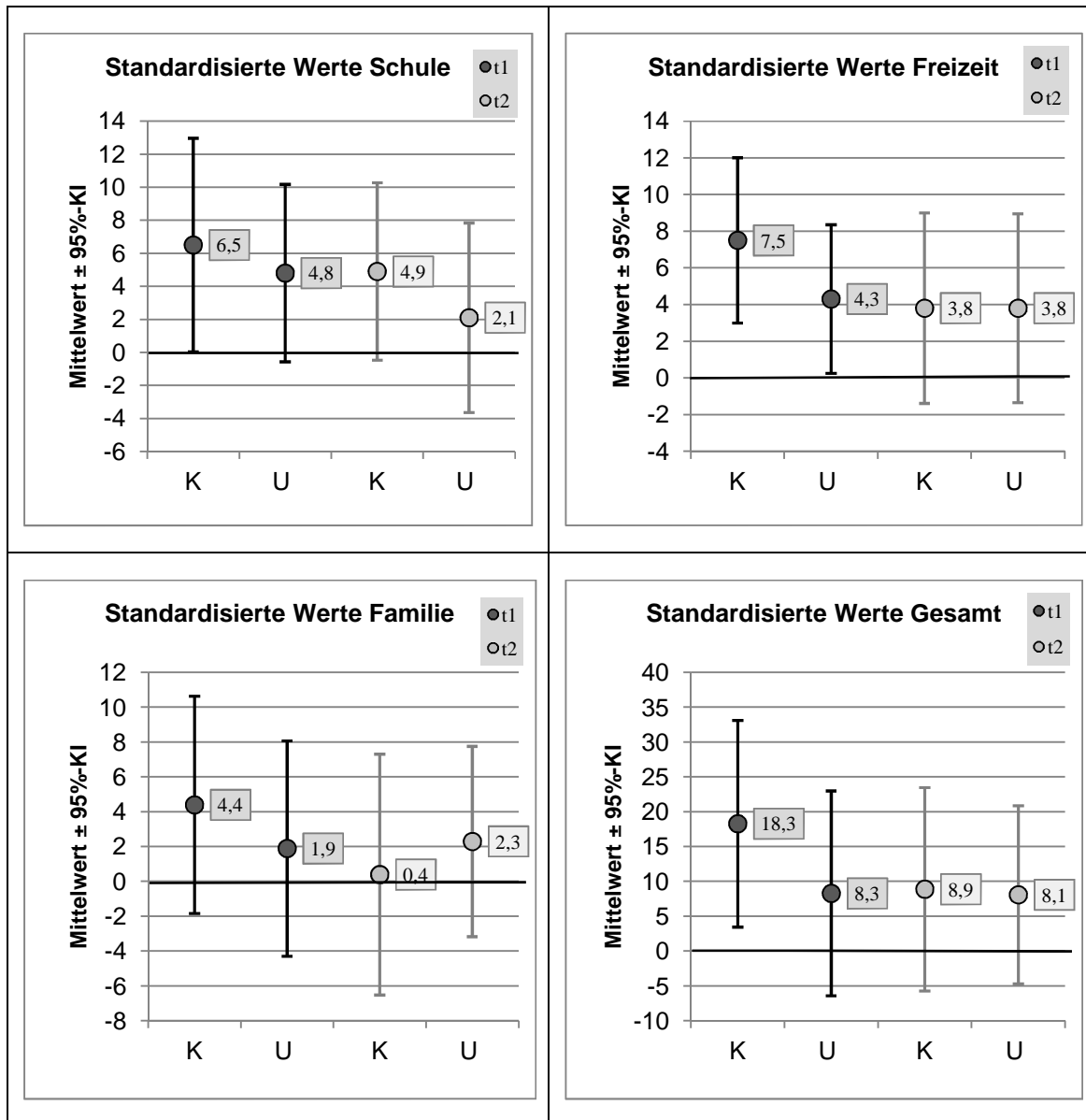


Abb. 6.11: Standardisierte Mittelwerte (Rohwerte minus Normwerte) der ALS-Skalen getrennt für Kontroll- und Untersuchungsgruppe zu den Zeitpunkten t1 und t2

Anmerkung: Die Punkte symbolisieren die jeweilige Mittelwertdifferenz, die Balken das 95 %-Konfidenzintervall der Mittelwertdifferenz, die fettgedruckte Linie steht für den jeweiligen Normwert (hier Null, entstanden durch die Verminderung der Rohwerte um die Normwerte); K: Kontrollgruppe; U: Untersuchungsgruppe

Unterschiede der standardisierten Werte bezüglich der Faktoren Erhebungszeitpunkt und Gruppe

Gesamt: Die standardisierten Mittelwerte der *Untersuchungsgruppe* bleiben von t1 nach t2 im Wesentlichen konstant (8,3 → 8,1). Dahingegen fallen die Werte der *Kontrollgruppe* von einem wesentlich höheren Wert in etwa auf das Niveau der Untersuchungsgruppe ab (18,3 → 8,9).

Schule: Die standardisierten Mittelwerte der *Untersuchungsgruppe* fallen von t1 nach t2 ab (4,8 → 2,1). Die Werte der *Kontrollgruppe* fallen ebenfalls ab (6,5 → 4,9).

Freizeit: Die standardisierten Mittelwerte der *Untersuchungsgruppe* fallen von t1 nach t2 geringfügig ab (4,3 \rightarrow 3,8). Dahingegen fallen die Werte der *Kontrollgruppe* von einem leicht erhöhten Wert auf das Niveau der Untersuchungsgruppe ab (7,5 \rightarrow 3,8).

Familie: Die standardisierten Mittelwerte der *Untersuchungsgruppe* steigen leicht an (1,9 \rightarrow 2,3)⁴⁰. Dahingegen fallen die Werte der *Kontrollgruppe* von einem leicht erhöhten Wert unter das Niveau der Untersuchungsgruppe ab (4,4 \rightarrow 0,4).

Normwertvergleich

Untersuchungsgruppe: Die mittleren Differenzen sind größer Null, d.h. die in der Befragung erzielten Werte liegen über denen der Normstichprobe.

Kontrollgruppe: Zum Zeitpunkt t1 liegen in allen ALS-Skalen die Rohwerte stärker als in der Untersuchungsgruppe über den Normwerten. Zum Zeitpunkt t2 sind die Unterschiede zur Untersuchungsgruppe weniger gering, jedoch bleibt der Trend erhalten.

Zusammenfassung der Ergebnisse

1. Das Antwortverhalten der befragten Schülerinnen und Schüler widerspiegelt nicht das der Normstichprobe. Das verbalisierte Selbstwertgefühl liegt für Untersuchungs- und Kontrollgruppe über den Normwerten.
2. Es wird von einer Wechselwirkung zwischen der Variable *Gruppe* und der zeitlichen Entwicklung des durch die Schülerinnen und Schüler verbalisierten Selbstwertgefühls ausgegangen: Während für die Kontrollgruppe ein Abfall der Werte zu verzeichnen ist, lässt sich für die Untersuchungsgruppe eine größere Konstanz der Werte feststellen.

⁴⁰ Der hier im Gegensatz zur Entwicklung der Rohwerte (vgl. Abb. 6.10) zu verzeichnende Anstieg der standardisierten Werte *Familie* entsteht durch die unterschiedlichen Altersnormwerte, die aufgrund der zeitlichen Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten den jeweiligen ALS-Skalen zu entnehmen sind.

7 Interpretation der Ergebnisse und Beantwortung der Fragestellungen

In diesem Kapitel werden die in den vorangegangenen Abschnitten 6.1 bis 6.4 dargestellten Ergebnisse durch die Beantwortung der zentralen Forschungsfragen zusammengeführt. Zunächst werden die Ergebnisse zu Möglichkeiten und Bedingungen der Implementierung des Konzeptes der TZI in den Unterricht diskutiert. In den darauffolgenden Abschnitten sind die Ergebnisse bezüglich der Auswirkungen eines an der TZI orientierten Unterrichts zusammenfassend darzustellen. Im vierten Abschnitt führt die Orientierung an Gütekriterien qualitativer Forschung zu einer methodischen Reflexion des Forschungsprozesses. Abschließend wird der Geltungsbereich der Ergebnisse thematisiert.

7.1 Implementierung

1. Wie lässt sich das Konzept der Themenzentrierten Interaktion in den Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung implementieren?

Mit Bezug auf Abschnitt 5.3, insbesondere Tabelle 5.2 werden zur Beantwortung der 1. Forschungsfrage Daten aus den Untersuchungsbereichen A: *Unterricht aus der Beobachterperspektive* und B: *Sichtweisen der Lehrpersonen* miteinander konfrontiert. Dazu werden die kategoriengeleiteten Ergebnisdarstellungen zu den Unterfragestellungen UF1 und UF2 (Abschnitte 6.1.1, 6.1.2) sowie LF1 und LF2 (Abschnitte 6.2.1, 6.2.2) zusammengeführt.

Innerhalb des Ansatzes der Grounded Theory führte das fallübergreifende selektive Kodieren zur Generierung der Schlüsselkategorie *Vertrauen*. Diese Schlüsselkategorie entstand unter Rückbezug der in den empirischen Daten vorgefundenen Strukturen auf theoretisches Wissen. Damit weist die Schlüsselkategorie zentrale Bezüge zwischen der in der sozialwissenschaftlichen Literatur vorgefundenen *Differenziellen Vertrauens-theorie* (SCHWEER 2010, 2008) und den aus dem empirischen Material entwickelten Kategorien auf. Aufgrund dieses theoretischen und empirischen Bezuges hat die Schlüsselkategorie insbesondere integrierende Funktion (vgl. STRAUSS 1998, 65 f).

Im Folgenden werden die empirischen Ergebnisse vor dem Hintergrund der *Differenziellen Vertrauens-theorie* (siehe Abschnitt 3.6) diskutiert. Diese dient damit als theoretischer Rahmen für die Beantwortung der 1. Forschungsfrage. Als Konstituenten für Vertrauensbeziehungen differenziert SCHWEER (vgl. 2008, 552 ff) personale Faktoren und situationale Rahmenbedingungen.

Personale Faktoren

Mit *individueller Vertrauenstendenz* fasst SCHWEER (vgl. 2010, 154) grundlegende Überzeugungen von Personen bezüglich der Realisierbarkeit von Vertrauen. Diese personalen Vorbedingungen der Schülerinnen und Schüler gehen im Sinne einer individuellen Lebensgeschichte als einerseits bedingende, andererseits gestaltbare Variablen in den Lehr-Lernprozess ein. Dazu gehören auch Risiko- und Schutzfaktoren, wie sie LEYENDECKER (vgl. 2006, 21 f) benennt (siehe Abschnitt 3.3). Um die personalen Vorbedingungen als ein Element der Vertrauens Theorie für den hier zu betrachtenden Kontext zu konkretisieren, werden in der folgenden Tabelle fördernde und hemmende Faktoren bezüglich der individuellen Vertrauenstendenz von Kindern und Jugendlichen mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen zusammengefasst.

Tab. 7.1: Fördernde und hemmende Faktoren bezüglich der individuellen Vertrauenstendenz von Kindern und Jugendlichen mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen (vgl. LEYENDECKER 2006, 21)

Fördernde Faktoren	Hemmende Faktoren
Angemessene, positive Körpererfahrungen	Unangemessene, negative Körpererfahrungen
Emotional ausgeglichene und anregende soziale Beziehungen	Ungünstige, wechselhafte soziale Beziehungen
Konstanz/Verlässlichkeit der Erziehungsbedingungen	Inkonstanz/Unzuverlässigkeit der Erziehungsbedingungen
Individuelle Normorientierung des Erziehungsverhaltens	Soziale Normorientierung des Erziehungsverhaltens
Förderung von Unabhängigkeit und Selbstständigkeit (Respekt vor kindlicher Autonomie)	Förderung von Abhängigkeit und Unselbstständigkeit (Überbehütung)
Entwicklungsangemessene Förderung und Forderung	Leistungsorientierte, „therapeutisierte“ Förderung, Überforderung
Akzeptanz	Ablehnung

Auf der Basis biografischer Erfahrungen entwickeln Interaktionspartner normative Erwartungen im Sinne *impliziter Vertrauens Theorien*. SCHWEER (1996) nennt Zuwendung, Unterstützung, Respekt, Zugänglichkeit und Aufrichtigkeit als vertrauensinduzierende Verhaltensweisen von Lehrpersonen. In der vorliegenden Untersuchung wurden im Rahmen der Unterrichtsanalysen innerhalb der Kategorie *Vertrauen ermöglichen* folgende Unterkategorien erfasst: *Selektives Real-Sein*, *Einführendes Verständnis*, *Symmetrieannäherung*, *Humor*, *Diskretion* sowie *Innervieren*. Die Lehrpersonen gaben dem Alter der Schüler und der jeweiligen Situation angemessen Informationen von sich selbst preis. Von großer Bedeutung waren glaubhafte Signale der Lehrpersonen, auf Schüleräußerungen zu sensiblen Themen mit Takt und Ernsthaftigkeit zu reagieren (nonverbal: Blickkontakt, eindeutige zugewandte Körperhaltung, Kommunikation auf „Augenhöhe“; verbal: Ausreden lassen, aktives Zuhören, ggf. Nachfragen ohne Auszufragen). Innerhalb der Symmetrieannäherung wurden die Verhaltensweisen partizipativer Leitungsstil, Transparenz, aktives Zuhören und begrenzendes Verhalten erfasst. Ein verlässlicher diskreter Umgang mit den erhaltenen Informationen ermöglichte eine zunehmende Öffnung der Schülerinnen und Schüler. Humor und innervierendes Verhalten

(beflügelnder Kommunikationsstil, lustvolles Agieren, Ermutigen und Aufmuntern) trugen dazu bei, den Unterricht als Interaktionssituation in einem lebendigen Fluss zu halten.

Das Chairpersonpostulat lässt sich als Operationalisierung der TZI-Axiomatik und damit als Leitbild für eine TZI-spezifische Haltung verstehen (siehe Abschnitt 4.3.2). Gleichzeitig wird es in der vorliegenden Arbeit als Operationalisierung der Forderung aktueller didaktischer Entwürfe nach Selbstbestimmung begriffen. Aus der kritischen Auseinandersetzung mit dieser Forderung (siehe Abschnitt 3.5.1.4) resultiert die Erkenntnis, dass Selbstbestimmung nicht einfach eingefordert werden, sondern sich nur im alltäglichen Miteinander entwickeln kann. Folgende Angebote der Lehrpersonen und korrespondierende Schülerhandlungen mit dem Ziel der Selbstbestimmung konnten innerhalb der Unterrichtsanalysen extrahiert werden.

Tab. 7.2: Angebote der Lehrpersonen und Schülerhandlungen mit dem Ziel der Selbstbestimmung (Chairperson entwickeln)

Angebote der Lehrpersonen	<ul style="list-style-type: none"> · Selbst- und Fremdwahrnehmung initiieren · Eigenständigkeit achten · Wahlmöglichkeiten anbieten · Schülerbeiträge als wichtige Bestandteile des Unterrichtsprozesses aufgreifen · auch nonverbale Impulse der Schüler wahrnehmen und ggf. verbalisieren · in Abhängigkeit von Person und Situation konkrete oder offene Handlungsanweisungen · besonders hilfreich: prozessorientierte Projektangebote · Spielräume in Bezug auf Aufgabenstellungen (Reihenfolge, Art, Ort, Sozialformen, Unterstützungssysteme) · ggf. Alternativen bei Aufgabenlösungen · größtmögliche Selbstorganisation bei Gruppenarbeit
Schülerhandlungen	<ul style="list-style-type: none"> · bewusste Wahrnehmung und Verbalisierung selbstbezogener Gedanken und Gefühle · Wahrnehmung der Gedanken und Gefühle anderer · Ursachen für innere Prozesse hinterfragen · Feedbacks geben und nehmen · veränderbare Selbstanteile thematisieren · innere Einstellung z.B. zur eigenen Familie wahrnehmen · Identifizieren und Beschreiben persönlicher Eigenschaften · Benennen und Diskutieren der eigenen Rolle in der Familie und in der Schulklasse · selbstbezogene Imaginationen und Zukunftsträume · Hineinversetzen in literarische Figuren und Beschreiben der Gefühle zu diesen Personen · Handlungen mit und ohne Unterstützung eigenständig ausführen und Problemlösungen finden · Auseinandersetzung mit den eigenen Möglichkeiten, Wünschen und Grenzen · Bedürfnisse artikulieren · eigene Standpunkte vertreten · den Unterrichtsprozess konstruktiv mitgestalten · selbstorganisierte Arbeitsphasen (z.B. während der Gruppenarbeit)

Der folgende Interviewausschnitt verdeutlicht die Intentionen, die die Lehrperson mit dem Prinzip der Selbst- und Fremdwahrnehmung verbindet.

Interview L1, 41: ...dass die Kinder sich (zum Beispiel?) erst mal auseinandersetzen. Dass die erstmal für sich versuchen, selbstständig eine Meinung über sich selber zu bilden. Meinetwegen auch eine negative Meinung. Das kann ja auch alles sein, dass man dann nur negative Dinge an sich sieht. Am besten schon Positives, so das sie erstmal sehen, was meine Stärken sind, was meine Schwächen sind aber auch. Was kann ich vielleicht verändern, um vielleicht mit mir selber ins Reine zu kommen. Und dann im Bezug zu den anderen Schülern, wie wirke ich auf Andere? Warum sehen die mich so, warum sehe ich die anderen so? Wie könnte ich, wie könnten wir, das komplett verändern vielleicht, dass wir uns annähern, vielleicht besser verstehen. Oder Probleme ausdiskutieren, beziehungsweise gucken, wie wir dann vielleicht durch das Ganze vielleicht versuchen, besser klar zu kommen.

Vertrauensinduzierende und die Chairperson stärkende Verhaltensweisen, die sich auf der Erscheinungsebene aus den Unterrichtsanalysen extrahieren ließen, haben ihre Basis auf der Ebene der *Haltungen der Lehrpersonen*, die als wichtige Vorbedingungen für die Kontaktgestaltung mit den Schülerinnen und Schülern anzusehen sind. In den Interviews hoben die Lehrpersonen das persönlichkeitsfördernde Potenzial eines am Konzept der TZI orientierten Unterrichts hervor. Durch die Erweiterung der Zugangsmöglichkeiten des einzelnen Schülers zu sich selbst und zur Gruppe sahen die Interviewpartner sowohl den Aspekt der Selbstbestimmung als auch den der Akzeptanz anderer gestärkt.

Interview L2, 11: ...dass es Themen gibt, die es mir ermöglichen, direkt an der Schülerpersönlichkeit zu arbeiten. Und an seinem sozialen und emotionalen Fortkommen, im Sinne von Selbstbestimmung, Selbstbestätigung, Selbst_ Ja, seine Persönlichkeit in den Vordergrund zu bringen, auf positive Art und Weise...

Die intensivere und häufigere Fokussierung der Lerngruppe und der Einzelpersonen hatte ein zurückhaltenderes Agieren der Pädagogen zur Folge. Diese benannten Schülerzentriertheit, Handlungsorientierung, Interaktion und Kommunikation als wichtige Unterrichtsprinzipien, die bereits vor der Auseinandersetzung mit dem Konzept der TZI große Bedeutung für den eigenen Unterricht hatten. Von daher ist die Etablierung des TZI-Konzeptes in den Unterricht als eine Verstärkung der angeführten Prinzipien interpretierbar. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Orientierung einer Lehrperson an Menschenbildannahmen der TZI nicht voraussetzungslos geschieht, sondern sich im konkreten Fall der vorliegenden Untersuchung auf der Basis einer heil-bzw. sonderpädagogischen Haltung etablierte.

Ein Individuum investiert Vertrauen, wenn der entsprechende Interaktionspartner ebenfalls Vertrauen investiert. *Reziprozität* stützt die Erwartung, dass Vertrauen erwidert wird. Ferner ist ein relativ konsistentes Verhalten des Interaktionspartners von Bedeutung (vgl. SCHWEER 2010, 164). Über *realisierte Vertrauenshandlungen* kann dies auf der Interaktionsebene erkannt (dekodiert) werden (z.B. das Preisgeben persönlicher Informationen, deren Bekanntwerden zu einem persönlichen Nachteil führen könnte). In Beziehungen, die auf symmetrischen Kommunikationen beruhen, realisieren sich eine Vielzahl derartiger Vertrauenshandlungen. Für Lehrer-Schüler-Beziehungen, die eine mehr oder weniger starke Tendenz zu komplementären Kommunikationen haben, wird das Dekodieren von Vertrauenshandlungen als erschwert beschrieben (vgl. SCHWEER

2008, 549). Dies kann als Argument für Bestrebungen konstruktivistischer Didaktiken gewertet werden, zumindest situativ das Ideal symmetrischer Kommunikationen anzustreben (vgl. Kriterien symmetrischer Kommunikation im Unterricht, HANSEN 2010, 23). Nicht linear-kausal, sondern als Ergebnis längerfristiger Interaktionsprozesse sind auf Seiten der Schülerinnen und Schüler Reaktionen auf das oben beschriebene Verhalten der Lehrpersonen als *realisierte Vertrauenshandlungen* möglich. Folgendes Beispiel aus einer Unterrichtsbeobachtung illustriert die zunehmende Öffnung eines Schülers.

Unterricht (30, 180-182), M9: Mit ‚ich hasse dich‘ rutscht mir schon manchmal raus, wenn ich streite. Da sag ich auch schon mal, ich hasse dich oder du bist blöd.

L3: Das sagst du zur Mutti dann.

M9: Ja, wenn ich richtig wütend bin und wir uns streiten, dann rutscht mir das manchmal raus.

Mit Bezug auf SCHWEER (vgl. 2008, 549) und TAUSCH (vgl. 2008, 161) ließen sich im Rahmen der Unterrichtsanalysen *Offenheit* (Preisgabe persönlicher Informationen, Gedanken und Gefühle), *Spontaneität und Eigeninitiative* (Schüler agieren im Unterricht aus eigenem Antrieb und folgen dem Kontext angemessen eigenen Bedürfnissen), *Unterrichtsbezogene Kommunikation* (Kommunikation zwischen den Schülern in Bezug auf unterrichtliche Themen und Inhalte) sowie *Qualität der Unterrichtsbeiträge* (Veränderung von Verursachung, Güte und Richtung verbaler unterrichtsbezogener Schülerbeiträge) als Indikatoren für realisierte Vertrauenshandlungen identifizieren.

Situationale Rahmenbedingungen

Beziehungsstrukturen werden aus systemischer Sicht von proximalen und distalen Rahmenbedingungen beeinflusst. Die *proximalen Rahmenbedingungen* für Lehrer-Schüler-Interaktionen sind grundsätzlich durch *Unfreiwilligkeit der Beziehung* (Mussgruppen) und *asymmetrische Beziehungsstrukturen* gekennzeichnet (vgl. SCHWEER 2008, 552 f). Beide Seiten sind bezüglich des Entscheidungsspielraumes, miteinander in Kontakt zu treten, stark eingeschränkt. Die Bedingungen der Schule mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung verstärken die beiden benannten Aspekte. Die Beziehungen erhalten ein zusätzliches Moment der Unfreiwilligkeit, wenn die Schulwahl durch den gesellschaftlich und bildungspolitisch bedingten segregierenden Umgang mit Behinderung erschwert ist. Grundsätzlich bleibt jedoch festzuhalten, dass auch Lehrer-Schüler-Beziehungen unter inklusiven Bedingungen auf Unfreiwilligkeit beruhen. Die Unterstützungsbedürfnisse vieler Kinder und Jugendlicher mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen im Schulalltag und in der konkreten Unterrichtssituation können die Asymmetrie in der Lehrer-Schüler-Beziehung zusätzlich verstärken. Aufgrund ihrer Lebensgeschichte können die Schüler fremdbestimmende Beziehungserfahrungen als personale Antezedenzen in die Lehrer-Schüler-Beziehung einbringen. „So ergibt sich eine widersprüchliche Situation. Eine durch Behinderung erschwerte Entwicklung ist in besonderer Weise auf die Unterstützung der autonomen Möglichkeiten des Kindes angewiesen auf der Basis achtsamer, feinfühler Beziehungen. Und gleichzeitig fühlen sich Eltern und Fachkräfte durch die Hilfsbedürftigkeit der Kinder eher herausgefordert, sie stärker fremdzubestimmen“ (HAUPT 2007, 63). Auf-

grund der bestehenden Machtungleichheit wird die Notwendigkeit einseitiger vertrauensinduzierender Vorleistungen durch die Lehrperson betont (SCHWEER 1997). Gleichzeitig sind Autonomieentwicklungs- und Ablösungsprozesse der Schülerinnen und Schüler in der Alltagssituation sensibel wahrzunehmen und zu unterstützen. Auf Seiten der Pädagogen besteht die Gefahr, die tatsächliche oder konstruierte Abhängigkeit von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung für die Befriedigung persönlicher Bedürfnisse der Nähe, aber auch der Macht zu instrumentalisieren (GRASSHOFF ET AL. 2006). Pädagogen benötigen daher auf der kollegialen Ebene Möglichkeiten des Austausches und der Beratung, die ebenfalls nur über vertrauensvolle Beziehungen realisierbar sind.

Bezüglich der *zeitlichen Dauer* ist zwischen Kurzfristigkeit (Fachlehrer-Schüler-Beziehung) und Langfristigkeit (Klassenlehrer-Schüler-Beziehung) zu unterscheiden. Zwei der vier Pädagogen der vorliegenden Studie waren Klassenleiterinnen der an der Untersuchung beteiligten Schulklassen. Aufgrund der Fokussierung des Unterrichtsfaches Deutsch ließen sich im Untersuchungszeitraum wöchentlich vier bis fünf gemeinsame Unterrichtsstunden realisieren. In zeitlich längerfristigen Beziehungen ist von einer größeren Chance für das Etablieren von Vertrauensverhältnissen auszugehen, jedoch ist dies auch für kurzfristige Konstellationen denkbar.

Die von SCHWEER (vgl. 2010, 163) angeführte, Beziehungsstrukturen beeinflussende *Art der Kommunikation* hat für die Beantwortung der Forschungsfrage herausragende Bedeutung. Im Weiteren soll dafür der in der TZI übliche Begriff der *Strukturen* genutzt werden, der sowohl für Arbeits- als auch für Sozialformen steht (siehe Abschnitt 4.3.3). Da das Interaktionsgeschehen in Lehr-Lernsituationen stets unter sozialer Beobachtung der Peers verläuft, ist diesbezüglich bspw. durch die Angst, sich in der Gruppe bloßzustellen, von vertrauenshemmenden Wirkungen auszugehen (EBD.). Daraus ergibt sich für die Lehrperson die Notwendigkeit, Gruppensituationen sensibel zu beachten. In der TZI werden Themen und Strukturen als zentrale Techniken zur Realisierung der dynamischen Balance innerhalb des Vier-Faktoren-Modells genutzt. So ist es möglich, bspw. die Auseinandersetzung mit einem persönlichen Thema (Ich-Thema) durch eine korrespondierende Sozialform (Einzelarbeit, Partnerarbeit) zu erleichtern. Beginnende oder noch störanfällige Gruppenbildungs- und Vertrauensprozesse können durch die Arbeit in kleineren Sozialformen (Dreier- oder Vierergruppe) unterstützt werden. Angebote zur Gruppenbildung (bspw. sich einen Partner zu suchen, mit dem man bisher noch nie zusammengearbeitet hat) können die Vielfalt der Beziehungen innerhalb einer Gruppe erhöhen. Eine so vorbereitete Arbeit in größeren Sozialformen (Halbplenum, Plenum) kann auf der Basis eines gewachsenen Vertrauens auch zurückhaltenderen Gruppenmitgliedern eine offensivere und aktivere Beteiligung ermöglichen. Zu betonen ist, dass Themenformulierungen und Strukturangebote nicht stereotyp anwendbar sind, sondern sehr nuanciert den aktuellen Entwicklungen auf der Ebene der Einzelperson, der Gruppe und der inhaltlichen Rezeption angepasst werden.

In der vorliegenden Studie erfolgte die dynamische Balance mehrheitlich vom Ich zum Wir. Zunächst versuchten die Schüler in der Einzelarbeit einen Zugang zum Thema zu finden. Ein sich anschließender Austausch in der Klein- oder Großgruppe erweiterte häufig das Spektrum der Bearbeitungsmöglichkeiten. Je nach Themenstellung und Gruppendynamik konnten auch zurückhaltende Schüler mit sich selbst besser in Kontakt kommen und eine Öffnung in Richtung der Gruppe wagen. Das Prinzip, mit Hilfe von Themen und Strukturen die proximalen Rahmenbedingungen im Sinne einer progressiven Vertrauensentwicklung zu gestalten, soll aufgrund seiner Wichtigkeit an zwei Beispielen aus den Unterrichtsanalysen verdeutlicht werden.

Folgende Themenstellung wurde mit Schülerinnen und Schülern einer fünften Klasse bearbeitet, die in dieser Konstellation erst seit ca. einem halben Jahr zusammen lernten.

Unterricht (17, 434), L1: ... Was wünsche und erträume ich mir für heute, für morgen, für die Zukunft?...

Das TZI-Thema balanciert aufgrund der Ansprache in der 1. Person eindeutig in Richtung des Ich. Als angemessene Sozialform wählte die Lehrerin in der ersten Erarbeitungsphase die Einzelarbeit. Die Schüler notierten, jeder für sich, ihre zukunftsbezogenen Wünsche und Träume. Erst in der zweiten Phase bewegte sich die Balance stärker in Richtung des Wir, da die Lehrerin einen sich anschließenden Austausch in der Kleingruppe zum gestellten Thema anregte. Die Schüler konnten sich nun, nachdem sie in Kontakt mit den eigenen zukunftsbezogenen Vorstellungen gekommen waren, auf die vielfältigen Ideen der anderen einlassen. Die eigenen Wünsche konnten mit denen der anderen verglichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede gefunden werden. Der eigene Standpunkt konnte sich durch die Bewusstheit der eigenen Wünsche und in möglicher Abgrenzung zu den Vorstellungen anderer ausformen. Gleichzeitig konnten die vielfältigen Ideen in der Gruppe den eigenen Standpunkt erweitern. Im weiteren Fortgang dieser Unterrichtsstunde entstanden angeregte Diskussionen über die Realisierbarkeit der subjektiven Vorstellungen. Aus Sicht des ersten Axioms der TZI lässt sich die beschriebene Unterrichtssituation mit einer sich verändernden Balance zwischen *Autonomie und Interdependenz* beschreiben. Reiser (2006, 134) spricht von einer „Ko-Evolution von Autonomie und Interdependenz“ und warnt vor einer Dichotomisierung „zwischen einem an Fremdbestimmung und einem an Selbstbestimmung orientierten Erziehungsverhalten“. Dies kann als wichtiger Beitrag der TZI im Sinne einer Erweiterung der Zielvorstellungen konstruktivistischer Didaktiken gewertet werden. Die Ambivalenzen, die sich daraus in der konkreten Umsetzung ergeben können, verdeutlicht das kontrastierende Fallbeispiel am Ende dieses Abschnittes.

Eine neunte Klasse setzte sich mit dem Drama „Romeo und Julia“ von W. Shakespeare auseinander. Um einerseits eine stärkere innere Beteiligung der Schüler für den im Drama thematisierten Familienkonflikt zu ermöglichen und andererseits eine stärkere Auseinandersetzung mit den eigenen familiären Bedingungen anzuregen, formulierte die Lehrerin folgendes Thema:

Unterricht (30, 82), St9: Krieg und Frieden in meiner Familie?! Kennst du das?

Die Themenformulierung balanciert wiederum in Richtung des Ich, wobei durch die Formulierung in der 1. und 2. Person ein Gesprächsangebot angedeutet wird. Da die Schülerinnen und Schüler sich in dieser Klassenkonstellation bereits seit vielen Jahren kannten, bot die Lehrerin für die Bearbeitung des Themas die Struktur der Halbgruppe an und verlagerte damit die Bearbeitung des Themas dem Gruppenprozess entsprechend in Richtung des Wir. Mit der Themenformulierung „Krieg und Frieden“ gelang es der Lehrerin, die Schüler zu irritieren. Über diese Irritationen, ob denn Familienstreitigkeiten in der eigenen Familie mit Krieg bezeichnet werden dürften, verfolgten die Schüler zunächst einen kommunalen Mythos (vgl. BAECKER ET AL. 1992, 122; siehe Abschnitt 2.3.4), der hier mit „gewaltfreie Familie“ bezeichnet werden soll.

Unterricht (30, 108-113)

S9: *Ist ja normal so etwas.*

M9: *Ja, dass man so gegeneinander ..*

C9: *Trotzdem ist es ein bisschen doll, wie es dasteht. Krieg und Frieden kann man mit Weltkrieg vergleichen, aber... .*

S9: *Kennen tu ich das schon, aber nicht, dass das alltäglich wär bei mir in der Familie. Streiten tut man sich schon manchmal ..*

M9: *Ja zum Beispiel mit Geschwistern. Die streiten sich jeden Tag*

C9: *Ich streit mich ständig mit meiner Mutter.*

Nachdem die Schüler in der Halbgruppe erste Ideen und Erinnerungen gesammelt und ausgetauscht hatten, ermöglichte die erweiterte Vielfalt des Plenums eine vertiefte und differenziertere Auseinandersetzung mit der irritierenden Themenformulierung.

Unterricht (30, 175-177)

S9: *Na das ist irgendwie .. . Es ist ja alltäglich, dass man sich streitet, aber man rennt ja nicht in der Familie rum, und sagt ich hasse dich. Man schießt sich ja nicht ab, oder so.*

L3: *Mmm.*

S9: *Aber Frieden, naja. Es geht gar nicht, ganz Frieden. Na gut, man hat mal ein paar Stunden, wo man Ruhe hat und in der Familie sitzt, aber .. das ist eigentlich normal, dass man sich streitet, find ich da.*

Zunächst griff die Pädagogin die Impulse der Schüler auf und bot eine Umformulierung des Themas an.

Unterricht (30, 238-243)

L3: *Ok. Gut. Dann äh vielleicht abschließend dazu ähm, wie würdet ihr denn das umformulieren. Denn wir bleiben ja immer noch in dem Werk Romeo und Julia, ne? Und wenn ich diese Frage auf das Werk beziehe, ist die korrekt. Und wenn wir das jetzt aber auf euch beziehen, wie würdet ihr die Frage umformulieren? St9?*

St9: *Harmonie und Streit in der Familie.*

L3: *Aha, gut.*

S9: *[Genau.*

L3: *S9?*

S9: *Genau so. Irgendetwas mit Streit und Harmonie zumindestens. Und keinen Krieg erwähnen, denn Krieg ist etwas....*

Diese Umformulierung ermöglichte es nun anderen Schülern, mit Gewalterfahrungen innerhalb der eigenen Familie in Kontakt zu kommen und diese im Plenum zu verbalisieren.

Unterricht (30, 248)

C9: *Ich nicht. Krieg und Frieden .. auf meine Familie bezogen würde ich da schon bei Krieg und Frieden bleiben.*

Unterricht (30, 258-268)

A9: *[Dass man sich schlägt. Bei uns kommt das vor.*

L3: *Also aus dem Spaß? S9 sagte ja, dass man manchmal...*

A9: *[Nein, nicht aus Spaß, sondern man macht so etwas mit Ernst. Meine Große ..*

L3: *[Die geht dann so...*

A9: *[Wenn wir gerade beim Essen sind, dann sagt mein Kleine irgendetwas. Meiner Großen passt das nicht und dann schlägt die darauf ein und schickt die weg.*

Alle: *Ohh*

L3: *Das ist heftig.*

M9: *Mutti drückt mich auch manchmal auf den Boden und schlägt ab und zu.*

A9: *Das macht die aber nur, wenn die Mutti nicht da ist.*

L3: *Also wenn sie nicht da ist, macht sie das.*

A9: *Wenn die Mutti nicht da ist, macht sie so etwas und wenn die Mutti da ist, sagt sie nichts.*

Wie der weitere Verlauf der Plenumsrunde zeigt, gelang es den Schülern, den zunächst selbst aktualisierten kulturellen Standard der gewaltfreien Familie, der sich mit den Erfahrungen Einzelner als nicht viabel erwies, zu dekonstruieren. Gewalterfahrungen innerhalb der eigenen Familie wurden bewusster und konnten auf der Basis hohen gegenseitigen Vertrauens in der Gruppe angesprochen werden. Das von der Lehrerin angebotene Thema ermöglichte den Schülerinnen und Schülern jeweils individuell anzuknüpfen, sei es in der Ablehnung und Umformulierung oder in der Akzeptanz und Bewusstwerdung eigener Erfahrungen. Diese teilweise tabuisierten Erfahrungen konnten erst über die Interaktion in der Gruppe, die durch das Thema angestoßen wurde, verbalisiert werden. In der sich anschließenden Unterrichtsstunde setzten sich die Schüler konkret mit ihrer Rolle in der eigenen Familie auseinander.

Bezüglich der im Untersuchungsfeld vorgefundenen *distalen Rahmenbedingungen* lassen sich förderliche und hemmende beschreiben. Die geringen Klassengrößen, gute bis sehr gute räumliche Bedingungen sowie im Feld bereits vorgefundene kooperative Strukturen (intensiver Austausch der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf Klassenebene, regelmäßige Konferenzen des Kollegiums) können als förderliche Bedingungen benannt werden. Die interviewten Lehrpersonen führten insbesondere zentral vorgegebene Lehrpläne und Prüfungen als hemmende distale Rahmenbedingungen an, da diese eine starke Konzentration auf bestimmte Unterrichtsinhalte erzwingen. Freiräume bezüglich der selbst gesteuerten inhaltlichen Orientierung der Schüler und bezüglich der Bearbeitung von persönlichen und gruppenbezogenen Themen würden dadurch eingeschränkt. Der Zeitbedarf für eine an der TZI orientierte Arbeit wurde als grundsätzlich hoch eingeschätzt. Eine konsequente Beachtung gruppendynamischer Prozesse erschwerte grundsätzlich die Planbarkeit auf der Zeitebene.

Kontrastierendes Fallbeispiel

Als wichtiges Gütekriterium qualitativer Forschung gilt die Analyse kontrastierender Fälle. ALTRICHTER/POSCH (vgl. 2007, 203) empfehlen neben der progressiven Fokussierung, also dem Subsumieren von Fällen, die die Analyseergebnisse stützen, die *regres-*

sive Fokussierung von Fällen als kritisch-prüfende Analyse­methode. Die erste Analyse­form trägt zu Erweiterung und Anreicherung der Ergebnisse bei, die zweite zu ihrer Einschränkung und Abgrenzung und damit zu deren Schärfe und Klarheit.

Das folgende Beispiel aus den Unterrichtsbeobachtungen eignet sich zur Darstellung eines kontrastierenden Falles, da hier die Vertrauensentwicklung nur sehr zögerlich in Gang kam. Die Lehrerin und ihre vierte Klasse arbeiteten erst seit einem halben Jahr zusammen. Die Schülerinnen und Schüler kannten einander zwar teilweise seit dem ersten Schuljahr, dennoch erweckte die Klasse zu Beginn des Projektes auf den Beobachter einen sehr zurückhaltenden Eindruck. Die Schülerinnen und Schüler saßen zu­meist einzeln an ihren Bänken, was von der Pädagogin mit dem Platzbedarf durch Roll­stühle und PC-Arbeitsplätze mit entsprechenden Eingabehilfen begründet wurde. Inter­aktionen und längere eigenständige verbale Beiträge der Schüler waren zunächst kaum zu beobachten. Zum Arbeits- und Interaktionsstil der Pädagogin gehörten stark lehrer­zentrierte Phasen des Frontalunterrichts und der Einzelarbeit, die mit sehr kleinschritti­gen Handlungsanweisungen organisiert wurden. Die Klasse beschäftigte sich in der hier zu beschreibenden Einführungsstunde mit dem Kinderroman „Ben liebt Anna“ von P. Härtling. Das von der Lehrerin formulierte *Thema* balancierte stark in Richtung des Ich und lautete: „Eine Situation, in der ich mich besonders wohl fühle. Eine Person, mit der ich mich besonders wohl fühle.“ Die korrespondierende *Struktur* bestand in der Einzel­arbeit.

Unterricht (01, 4-12)

L2: ... Und die Antwort darauf, schreibt ihr auf das Papier. Bevor ich sie stelle, bewaffnet ihr euch bitte alle mal mit einem Grünstift, mir ist egal ob bunt oder Filz, und ihr kriegt alle einen Zettel vor euch hingelegt ...

Als erstes, erst zuhören. Nennt eine Situation in der ihr euch besonders wohl fühlt! Und zweitens, nennt eine Person oder eine Personengruppe mit der ihr euch besonders wohl fühlt! Was sollst du tun, LE4?

LE4: Die Antwort jetzt auf den Zettel schreiben.

L2: Richtig. Aber wie lautet die Aufgabe? Wiederhole es noch einmal. ... Was sollst du als erstes aufschreiben? .. Eine .. Wer weiß es noch?

MA4: Situationen in denen man sich wohl fühlt.

L2: Richtig. Und als zweites? U4?

U4: Eine einzige Person mit man sich wohl fühlt.

L2: Mit der man sich wohl fühlt. Oder eine Gruppe, wenn du sagst, das sind zwei, drei Leute mit denen ich mich besonders wohl fühle, darfst du auch mehrere auflisten. Los geht's, macht euch zwei Anstriche, damit ihr wisst worauf ihr antwortet. Erst die Situation (beginnt es an die Tafel zu schreiben) und dann die Person.

Die sehr genauen Arbeitsanweisungen und Erläuterungen der Lehrerin verfolgten das Ziel, die Schüler möglichst gut zu orientieren. Eigenständigkeit, Gestaltungsspielräume und Interaktionsmöglichkeiten der Schüler waren allerdings stark eingeschränkt. Auch in der Literatur beschriebene sprachliche Strukturvorgaben des fragend entwickelnden Unterrichts wie die Vorgabe von Satzanfängen, die die Schüler dann nur noch zu vollenden haben, ließen sich beobachten (bei ALTRICHTER/POSCH 2007, 212 als Satzergänzungsmuster bezeichnet). Im Fortgang dieser Sequenz erläuterte die Lehrperson Spielräume bezüglich der Freiwilligkeit und ging darüber hinaus hinsichtlich des Vertrau-

ensprozesses in Vorleistung, indem sie von Personen und Situationen berichtete, die bei ihr Wohlfühlen hervorgerufen. Allerdings sollten die Schüler ihre doch recht persönlichen Informationen vor dem gesamten Plenum preisgeben, was nur der Schüler Mi4 als adäquates Strukturangebot annehmen konnte. Nachdem die anderen Schüler ihre Informationen für sich behielten und obwohl bspw. der Schüler U4 Missmut signalisierte, leitete die Lehrerin zum nächsten Teil der Unterrichtsstunde über.

Unterricht (01, 14-23)

- L2:** *Letzte Minute. Überlegt, wann fühlt ihr euch wohl, und mit wem? (läuft durch den Raum), ... Mi4 du, ähh MA4 du kannst es aufschreiben, du musst es mir nachher nicht sagen. Wenn du sagst, ich will es dann aber nicht äußern, dann ist das okay. Aber aufschreiben, wäre schon schön. ... Schreibt euer Wort zu Ende. .. Ich will es nicht einsammeln, nur das es vor dir liegt, S4. ... Okay, ich fange mal mit der Beantwortung an, für mich persönlich. Ich fühle mich besonders wohl, an solchen miesepetrigen Tagen wie heute, wenn ich eigentlich mit einer Kuschedecke auf dem Sofa liege. Manchmal fühle ich mich aber auch wohl, wenn mein Freund um mich herumsitzt, und wir schwatzen können und einfach keinen Zeitdruck haben. Das finde ich ganz angenehm. Ja, und ansonsten denke ich, ist es für mich wichtig, wenn ich jemanden aus meiner Familie treffe. Somit habe ich ein paar Personen und eine Situation geschildert. Wer will es uns mitteilen, wie es bei ihm aussieht, wann er sich besonders wohl fühlt? Mi4, wann fühlst du dich wohl?*
- Mi4:** *Im Informatikraum, als ich die Computer-AG habe und besonders den Herrn W.. Bei ihm haben wir es.*
- L2:** *Und mit dem bist du zufrieden in der AG? Versteh ich das richtig?*
- Mi4:** *[Ja.*
- L2:** *Okay. Gibt es noch jemanden der es zugeben will, der es sagen will? P4, willst nicht? O4, LE4?*
- LE4:** *(Schüttelt den Kopf),*
- L2:** *Aber gehe ich davon aus, dass ihr alle irgendwelche Situationen habt, wo ihr euch gut fühlt, oder wohl fühlt? Ja?*
- U4:** *[(Schüttelt den Kopf und stützt diesen dann mit beiden Händen ab),*
- Einige Schüler:** *[Mhm.*
- L2:** *Okay. Wir werden jetzt gleich sehen, wann sich zwei Personen offenbar ganz wohl fühlen. Dazu teile ich euch ein Buch aus,...*

Die Struktur des Plenums entsprach nicht der bisherigen Vertrauensentwicklung innerhalb der Lerngruppe, wodurch Austauschprozesse zwischen den Schülern noch nicht möglich waren. Die Pädagogin leitete daraus die Idee ab, verstärkt Partnerarbeiten zu initiieren. Die Aufgabe der Schüler bestand nun darin, zu zweit ein Kreuzworträtsel aus ihrem Lesetagebuch zu bearbeiten. Die Pädagogin befand sich permanent in einem ambivalenten Verhältnis zwischen der *Förderung von Unabhängigkeit und Selbstständigkeit* und der *Überbetonung von Abhängigkeit und Unselbstständigkeit* (vgl. LEYENDECKER 2006, 21) in Bezug auf jeden einzelnen Schüler und die Gruppe. In ihrem eigenen Bedürfnis nach Strukturen schränkte sie die Öffnungsangebote mit strengen Zeitvorgaben, der Vorgabe der Arbeitspartner und weiterhin sehr kleinschrittigen Handlungsanweisungen wieder ein. Die Partnerarbeit als im Gegensatz zur Einzelarbeit lebhafterer Prozess der Kooperation wollte nicht in Gang kommen.

Unterricht (01, 110-129)

- L2:** *...Aber ihr versucht euch jetzt an den ersten beiden Seiten, und ich gebe euch Zeit, bis Drei vor Halb. Es ist jetzt kurz vor Viertel, bis Drei vor Halb mit eurem Partner, dürft ihr euch absprechen, und die Lösungen für die ersten zwei Seiten eintragen.*
- Alle Schüler:** *(Beginnen zu arbeiten),*

- L2:** *(Spricht zu K4) Ähm, könnte ich als dein Partner, machen wir es so, du fragst mich nur, du sprichst mich an, wenn es soweit ist.*
- K4:** *Ja.*
- L2:** *Ja? Da muss ich nicht mitschreiben. Wenn du sagst, hier komme ich ins (...), rufst du mich einfach. ... (Spricht zu P4), Du hast einen Partner, du brauchst nicht so verträumt gucken, du darfst auch deinen Hefter nehmen und hinter laufen, es ist dir erlaubt. ... (Spricht erneut zu P4), Nicht ich, MA4 ist dein Partner.*
- (...)*
- Mi4:** *(Schaut ins Heft von MA4),*
- L2:** *(Spricht zu Mi4), Nee, du bist nicht sein Partner, da musst du woanders hin linsen, du darfst dich gern zum F4 setzen. ... Ihr dürft jetzt miteinander auch sprechen. Das Buch ist erlaubt, und der Partner ist erlaubt, aber nur der Eigene. ... (Spricht zu P4), (P4?) wenn du nicht weiter kommst, gehst du hinter und triffst dich mit dem MA4.*
- P4:** *[Mhm.*
- L2:** *(Spricht zu O4), Du darfst im Buch nachgucken, und es gibt auch Antworten, die ihr noch gar nicht wissen könnt, obwohl da steht Seite 7 bis 11, gibt es ein paar Lösungen, die wir noch nicht erfahren haben. ... U4, mit wem arbeitest du zusammen?*
- U4:** *...*
- L2:** *(Flüstert zu U4),*
- Alle Schüler:** *(Arbeiten alleine für sich),*
- L2:** *Ihr habt noch sieben Minuten. Wenn ihr merkt, ich habe verdammt wenig auf dem Papier stehen, dann geht bitte zu eurem Partner. (Spricht besonders zu P4 und fasst ihm auf die Hand), Setzt euch dazu, und löst gemeinsam. Hier kommt es nicht auf den eigenen Sturkopf an. .. (Geht zu K4 flüstert mit dieser), ... (P4?), das war eigentlich ein ernst gemeinter, netter Hinweis, dir rennt die Zeit davon. ..*
- F4:** *(Dreht sich zu Mi4 um),*
- L2:** *[(Geht Zu F4 und sagt), Du kannst ihn fragen, ... ist doch erlaubt.*
- F4:** *(Guckt bei Mi4 ab),*
- L2:** *Ihr habt noch drei Minuten. (Geht weiter umher), ... Letzte Minute, für das Kreuzworträtsel.*

Das Konzept der TZI geht davon aus, dass am Beginn von Vertrauensprozessen Halt gebende Strukturen stehen. Mit zunehmender Kooperation der Gruppenmitglieder entwickeln sich Ansätze von Vertrauen. Offenere Strukturen ermöglichen lebendigere Kooperationsprozesse, die auch Konflikte zutage fördern bzw. ermöglichen. Öffnung der Strukturen, Vertrauensentwicklung und graduell lebhafter werdende Austausch- und Kooperationsprozesse sind eng miteinander verknüpft. Bei ausreichendem Vertrauen in die Lehrperson können aus dem Vertrauen in die Verlässlichkeit der Struktur lebendigere Kooperationsprozesse entstehen. Ziel und Kernstück dieser spiralförmigen Entwicklung ist das Vertrauen des Schülers in die eigenen Fähigkeiten. Die wichtigste Voraussetzung, die es dem Kind oder Jugendlichen ermöglicht, Vertrauen in die eigenen Kräfte zu entwickeln, ist das Grundvertrauen des Pädagogen zu sich selbst und in die Eigengestaltungskräfte des Schülers. Die Gestaltungsmöglichkeiten des Pädagogen liegen in der Etablierung Halt gebender Strukturen und sich sukzessive öffnender Prozesse durch zunehmend kooperative Sozial- und Arbeitsformen sowie in einer respektierenden Beziehungsgestaltung. Die Aufgabe des Pädagogen liegt im Versuch einer optimalen Passung von Struktur und Prozess bezüglich der Vertrauensentwicklung. An dieser Stelle ist noch einmal auf den bereits beschriebenen *ko-evolutionären Entwicklungsprozess von Autonomie und Interdependenz* (vgl. REISER 2006, 134) hinzuweisen. Erziehungsprozesse sind durch die Verschränkung von strategischem und kommunikativem Handeln als paradox zu kennzeichnen. Zum ersten Typus lässt sich beispielsweise das

Grenzen Setzen zählen, zum zweiten das *Vertrauen Entwickeln*. Beide Handlungsformen sind für Erziehungsprozesse nicht als dichotom anzusehen. Bedürfnisse nach Selbstbestimmung werden stets auch gehalten durch begrenzende Strukturen, die Ausdruck der menschlichen Interdependenz sind (vgl. REISER 2006, 132 ff; 1995b, 142).

Fazit

Die vorliegende Studie zielt darauf ab, Verhaltensmuster in den untersuchten Lehr-Lernsituationen unter den Bedingungen der Orientierung am Konzept der TZI zu erfassen. Diese Verhaltensmuster lassen sich auf vier Ebenen mit der **Schlüsselkategorie Vertrauen** beschreiben. Auf der **empirischen Ebene** findet sich die Schlüsselkategorie insbesondere in den Hauptachsen **Lehrerverhalten** und **Schülerverhalten** wieder (siehe Abschnitt 5.5.3.2). Auf der **konzeptuellen Ebene** lässt sich Vertrauen **im Konzept der TZI als wichtige Voraussetzung für selbst gesteuertes Lernen in Gruppenkontexten verorten**. *Das bewusste an psychodynamischen, gruppendynamischen und inhaltlichen Prozessen orientierte Strukturangebot der TZI intendiert die Öffnung und Aktivierung des Einzelnen, vielfältige und achtsame Beziehungen zwischen den Teilnehmenden sowie eine werteorientierte inhaltliche Arbeit und hat somit eine progressive Vertrauensentwicklung zum Ziel* (siehe Abschnitt 4.3.3). Auf der **didaktischen Ebene** wird Vertrauen als eine **wesentliche Bedingungsvariable eines unterstützenden Unterrichtsklimas** gekennzeichnet (vgl. HANSEN 2010, 142 f, siehe Abschnitt 3.5.2.2). Und schließlich dient Vertrauen auf der **Ebene der funktionalen Systemtheorie** dazu, die **Komplexität sozialer Wirklichkeiten** und damit die unüberschaubar große Vielfalt möglicher Interaktionsverläufe zu reduzieren und fördert damit individuelle Handlungsmöglichkeiten (vgl. LUHMANN 1968, 2000; siehe Abschnitte 2.3.3 und 3.6.1).

Die Implementierung des Konzeptes der TZI in den Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung ist darüber hinaus auf den Ebenen **Haltung, Interaktionen und Methoden/Techniken** beschreibbar. Gemeinsam ist diesen Ebenen die **Fokussierung von Vertrauen**. Durch die **Beachtung personaler Faktoren** und die **Gestaltung situativer Rahmenbedingungen** durch Themen und Strukturen ist eine **progressive Vertrauensentwicklung** auf Seiten der Schülerinnen und Schüler beobachtbar. Ergebnis und Voraussetzung ist eine **größere Präsenz der einzelnen Schülerpersönlichkeit** sowie die Etablierung **variantenreicherer und bewussterer Gruppenprozesse**.

7.2 Schülerpersönlichkeit

2. Welche Auswirkungen eines Unterrichts, der sich am Konzept der Themenzentrierten Interaktion orientiert, lassen sich in Bezug auf den Bereich *Schülerpersönlichkeit* beschreiben

Zur Beantwortung der 2. Forschungsfrage werden Daten aus den Untersuchungsbereichen A: *Unterricht aus der Beobachterperspektive*, B: *Sichtweisen der Lehrpersonen*, C: *Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler* sowie D: *Entwicklung Selbstwertgefühl* miteinander konfrontiert. Dazu werden die kategoriengeleiteten Ergebnisdarstellungen zu den Unterfragestellungen UF3, LF3, SF1 sowie SSF zusammengeführt.

Das Studium der vorhandenen Literatur und insbesondere die Aussagen der am Forschungsprojekt beteiligten Pädagogen lassen erkennen, dass die Erwartungen bezüglich positiver Auswirkungen eines an der TZI orientierten Unterrichts auf die Schülerpersönlichkeit hoch sind. So formulierten die interviewten Lehrpersonen für das Unterrichtsprojekt die Ziele *Selbstvertrauen stärken, Wahrnehmen und Mitteilen eigener Gefühle ermöglichen* sowie *Entwicklung von Kreativität*. Die Beurteilung der Bestimmbarkeit dieser Effekte durch die Pädagogen fällt zurückhaltend aus, was insbesondere mit der zeitlichen Kürze des Unterrichtsprojektes begründet wird.

Zunächst werden die Ergebnisse des quantitativen Untersuchungsteils diskutiert. Das mit Hilfe der Aussagenliste zum Selbstwertgefühl (SCHAUDER 1996) ermittelte verbalisierte Selbstwertgefühl der am Forschungsprojekt beteiligten Schülerinnen und Schüler spiegelt nicht das der Normstichprobe wieder. Die Gesamt-Werte liegen für Untersuchungs- und Kontrollgruppe über den Normwerten. Mögliche Ursachen für die erhöhten Werte lassen sich bezüglich der Erhebungssituation sowie spezifischer Merkmale der Stichprobe beschreiben.

Erhebungssituation

- Das Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler war bestimmt durch den Effekt der sozialen Erwünschtheit (DIEKMANN 2001). Die stärkere Tendenz zu positiven Selbstdarstellungen kann durch das Bedürfnis bestimmt worden sein, mit dem eigenen Antwortverhalten den vermeintlichen Erwartungen des Untersuchers zu entsprechen. Soziale Erwünschtheit kann als Ausdruck des Bedürfnisses der Schülerinnen und Schüler nach sozialer Anerkennung interpretiert werden.

Merkmale der Stichprobe

- Die befragten Schülerinnen und Schüler lernten an einer Förderschule unter besonderen Bedingungen. Es kann davon ausgegangen werden, dass die gesamte schulische Situation auf Unterstützung und Förderung ausgerichtet ist. Das kann dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler in ihrer gegenwärtigen Situation seltener das Selbstbild bedrohende Erfahrungen sammeln. Dieser protektive

Effekt ist einerseits erwünscht, um Risikofaktoren für die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen innerhalb des „Schonraumes“ Förderschule zu reduzieren. Andererseits können die Ergebnisse dahin gehend interpretiert werden, dass diesen Schülerinnen und Schülern Vergleichsmöglichkeiten mit Gleichaltrigen ohne Beeinträchtigungen fehlen. Die überhöhten Werte für das Selbstwertgefühl sind so als ein Effekt der Sonderbeschulung erklärbar.

- Erhöhte Werte für das Selbstwertgefühl werden in der Literatur als Reaktion auf kritische Lebensereignisse berichtet (KLEIN 2003, LORENZ 2007). LANZONI (2003) konstatiert, dass Verdrängung und Vermeidung mögliche Reaktionen auf die eigene Beeinträchtigung sein können. Die erhöhten Ergebnisse sind in diesem Kontext als Abwehrprozesse interpretierbar, bei denen das Selbst bedrohende Aspekte nicht oder verändert wahrgenommen bzw. nicht zur Bewertung des Selbst herangezogen werden.

Als weiteres Ergebnis der quantitativen Untersuchung lässt sich festhalten, dass die ermittelten Werte längsschnittlich für die Untersuchungsgruppe nahezu konstant blieben, während sie sich für die Kontrollgruppe verringerten. Ein an der TZI orientierter Unterricht kann unter Umständen zu einer Stabilisierung des Selbstwertgefühls beitragen. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person eingebettet in regelmäßige Angebote zur Selbst- und Fremdwahrnehmung kann es dem Einzelnen ermöglichen, mit unterschiedlichen Selbstanteilen in Kontakt zu kommen. Zunehmend gelingende Interaktionsprozesse und damit positive Erfahrungen mit der eigenen Person in lebendiger Beziehung zu anderen können eine solche Stabilisierung unterstützen.

Auf der qualitativen Ebene lassen sich die Ergebnisse fallbasiert und damit differenzierter beschreiben. In den Lehrerinterviews wurden *Erweiterung der Selbstwahrnehmung*, *Rollenfestigung*, *zunehmende Öffnung in Gruppensituationen* sowie *körperliche Entspannung* als beobachtbare Reaktionen einiger Schülerinnen und Schüler benannt. Die interviewten Schülerinnen und Schüler beschrieben mehrheitlich *Gefühle der Freude und des Interesses* und begründeten dies vor allem mit dem Kontakt zu bestimmten Unterrichtsthemen (z.B. intensives gefühlsmäßiges Nachvollziehen von Romanhandlungen; Auseinandersetzung mit Gefühlen und Gedanken von Romanfiguren) oder mit der methodischen Gestaltung des Unterrichts (z.B. Möglichkeiten, Gefühle zu zeigen; Anregen von Fantasie). Einzelne Schüler nahmen an sich auch Veränderungen hin zu *größerer innerer Sicherheit* bzw. zu einem *wachsenden Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten* wahr. In geringerem Umfang wurden *Gefühle der Angst, Wut bzw. Trauer* beschrieben (traurig, unwohl, unangenehm), die sich ebenfalls auf Inhalte (z.B. Versterben einer Romanfigur) oder Methoden (Angebote zur Selbsteinschätzung) des Unterrichts bezogen. Folgt man CIOMPI (vgl. 1997, 79 f), so sind Freude und Interesse als bindungsverstärkende Gefühle beschreibbar, die den in Zusammenhang mit der Beantwortung der 1. Forschungsfrage identifizierten Prozess einer progressiven Vertrauens-

entwicklung unterstützen. Für CIOMPI (EBD.) sind Angst, Wut und Trauer Gefühle der Abgrenzung oder des Loslassens. Das bewusste Zulassen und die Möglichkeit der Bearbeitung dieser Gefühle innerhalb des Unterrichtsprojektes können als ein wichtiges Angebot zur Stabilisierung und Ausdifferenzierung des Selbstkonzeptes angesehen werden.

Dem Gros der interviewten Schülerinnen und Schüler gelang es, sich selbst positiv im Kontext von Peer-Erfahrungen wahrzunehmen. Das Erleben des Selbst in Bezug auf die Lerngruppe führte zu selbstbezogenen Kognitionen der *eigenen Nützlichkeit*, der *Zugehörigkeit* sowie zu einem *angenehmen Erleben der Zusammenarbeit*, des *gegenseitigen Interesses* und des *einander Helfens*. In bestimmten Unterrichtssituationen gelang es Schülern, sich als *respektvoll* und *hilfsbereit* zu erleben. Angebote im Rahmen von Kleingruppen- oder Partnerarbeit, über sich selbst im Kontext der eigenen Familie nachzudenken, wurden von den Schülern zwar als ungewöhnlich, jedoch positiv und hilfreich beschrieben. Einige Schülerinnen benannten *zunehmende Bewusstheit bezüglich der eigenen Rolle*, *wachsende Verbundenheit mit der eigenen Familie* sowie Gefühle des *Angenommenseins* und des *Stolzes* als Ergebnisse derartiger Angebote.

Die aktuelle Lehr-Lernforschung, die den Einfluss von Emotionen und Unterrichtsarrangements untersucht, stützt die vorliegenden Ergebnisse. Es lässt sich zeigen, dass bestimmte Unterrichtsstrategien das schulische Wohlbefinden, positive Emotionen und schulische Leistungen der Schülerinnen und Schüler verbessern können. Strategien wie Selbstregulation (schülerzentrierter Unterricht), Kompetenz (Differenzierung und Transparenz), soziale Interaktion (kooperative und spielähnliche Aktivitäten), Struktur (klare Strukturierung des Unterrichts und des Unterrichtsmaterials) und Wertigkeit (authentische Aufgaben, Transfer in Alltag) führen u.a. im Fach Deutsch zur Verringerung von Angst, zu positiveren Entwicklungen des Selbstkonzeptes sowie zu einem deutlichen Leistungszuwachs (GLÄSER-ZIRKUDA ET AL. 2005; vgl. HASCHER/EDLINGER 2009, 118).

Einzelne Schülerinnen und Schüler verbalisieren Gefühle der Distanz zur Gruppe, indem sie sich in bestimmten Situationen nicht ernst genommen fühlten oder sich als Einzelgänger wahrnahmen. Andere Äußerungen zeigen deutlich, dass bestimmte Schüler Angebote, über die eigene Familie nachzudenken, als unangenehm empfanden. Ein am Konzept der TZI orientierter Unterricht darf nicht zur Entgrenzung der Lehrer-Schüler-Beziehung führen. Angebote der Öffnung müssen den deutlichen Charakter der Freiwilligkeit beibehalten und möglichst frei von Gruppendruck sein.

Fazit

Auf der quantitativen Ebene lässt sich eine **relative Stabilität des Selbstwertgefühls** der am Forschungsprojekt beteiligten Schülerinnen und Schüler abbilden. Durch die Hinzunahme der qualitativen Untersuchungsergebnisse lässt sich diese Stabilität mit einer **unterschiedliche Gefühlsqualitäten zulassenden Auseinandersetzung mit ausgewählten Unterrichtsinhalten, der eigenen Person und der Gruppe** begründen.

7.3 Beziehungsqualität

3. Welche Auswirkungen eines Unterrichts, der sich am Konzept der Themenzentrierten Interaktion orientiert, lassen sich in Bezug auf den Bereich *Beziehungsqualität* beschreiben.

Zur Beantwortung der 3. Forschungsfrage werden Daten aus den Untersuchungsbereichen *A: Unterricht aus der Beobachterperspektive*, *B: Sichtweisen der Lehrpersonen* sowie *C: Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler* miteinander konfrontiert. Dazu werden die kategoriengeleiteten Ergebnisdarstellungen zu den Unterfragestellungen UF4, LF4 und SF2 zusammengeführt.

In Abschnitt 7.1 wurde ausgeführt, dass progressive Vertrauensprozesse auf Reziprozität basieren. Es wurde ebenfalls verdeutlicht, dass diese Gegenseitigkeit innerhalb von Lehrer-Schüler-Beziehungen nur eingeschränkt realisierbar ist. Damit kommt den Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern besondere Bedeutung zu, da auf der Peer-Ebene eine Vielzahl symmetrischer Beziehungen und damit Reziprozität möglich sind. Ferner wurde mit der Beantwortung der 1. Forschungsfrage die Ebene der Lehrer-Schüler-Beziehungen bereits umfassend fokussiert. An dieser Stelle werden ausschließlich Aussagen zu Auswirkungen auf die Beziehungsqualität zwischen den Schülerinnen und Schülern getroffen.

Grundsätzlich kann ausgesagt werden, dass durch TZI-orientierte Themen- und Strukturangebote die Beziehungsebene zwischen den Schülern unterstützend gestaltbar ist. Zunächst soll herausgearbeitet werden, wie die Auswirkungen auf die Beziehungsqualität beschrieben werden können. In einem zweiten Schritt wird ein kontrastierendes Fallbeispiel zur Eingrenzung der Untersuchungsergebnisse angeführt.

Aus der fallübergreifenden Analyse der Ergebnisdarstellung lassen sich folgende Aspekte einer veränderten Beziehungsqualität benennen:

- Lustbetontheit
- Intensität
- Bewusstheit
- Strukturiertheit
- progressive Vertrauensprozesse

Mit dem Aspekt der **Lustbetontheit** kann festgehalten werden, dass die am Projekt beteiligten Schülerinnen und Schüler nach eigenen Angaben *mehr Spaß* während der unterrichtlichen Angebote empfanden. Diese größere Freude an den Lehr-Lernprozessen wurde von den interviewten Lehrern und Schülern explizit auf die vielfältigen Gelegenheiten der Zusammenarbeit mit anderen Schülerinnen und Schülern und die erweiterten Möglichkeiten des gegenseitigen Austausches bezogen. Lehrerzentrierte Unterrichtssequenzen lassen größtenteils nur Lehrer-Schüler-Gespräche zu. Um diese zu organisieren und zu ordnen müssen restriktive Regeln (bspw. die Melderegel) etabliert und auf deren Einhaltung geachtet werden. Die Lernprozesse der Schüler sind stark an die Denk- und Kommunikationsvorgaben der Lehrperson gebunden (z.B. beim fragend entwickelnden Unterricht). „Seitengespräche“ zwischen den Schülern sind häufig unerwünscht, stören die vorgegebene Interaktionsform und werden deshalb von den Lehrpersonen i.d.R. unterbunden. Die Folgen können ineffektives Lernen und Motivationsverlust sein. Schüler entwickeln typische Verhaltensmuster bspw. einer übergroßen Anpasstheit (z.B. Assistent des Lehrers; vgl. SPIEGEL 2006), des Rückzugs oder des Ausbrechens (z.B. Klassenclown) aus den Interaktionsvorgaben (vgl. die Ausführungen zum Schülerjob in BREIDENSTEIN 2006). Wie bereits mehrfach betont ist aus Sicht eines an der TZI orientierten Unterrichts eine Dichotomisierung von offenen und geschlossenen Unterrichtskonzepten abzulehnen. Selbstständigkeitsbestrebungen der Schülerinnen und Schüler und haltende Strukturen bedingen einander (REISER 2006). Auch aus der Perspektive der Unterstützenden Didaktik sind konstruktive und instruktive Lehr-Lernarrangements miteinander vereinbar (HANSEN 2010). In Abschnitt 7.1 wurde ausgeführt, dass zu Beginn von Vertrauensprozessen leiterzentrierte Angebote die weitere Entwicklung unterstützen können. Selbstständigkeit und Kooperation bleiben jedoch als übergeordnete Zielperspektiven erhalten. Mit der schülerzentrierten Öffnung des Unterrichts und einer damit verbundenen größeren Variabilität in den Sozialformen wurden im hier zu beschreibenden Projekt unterrichtsbezogene Schülerinteraktionen initiiert, erleichtert und erweitert. Bevorzugt wurde die Arbeit in Kleingruppen. In den Schülerinterviews wurden *weniger Langeweile*, die Möglichkeit, *sich Arbeitspartner auszuwählen*, aber auch *Schüler näher kennenzulernen, die man bis dahin weniger gut kannte*, als Auswirkungen beschrieben.

Positive Gefühle der *Gruppenzugehörigkeit* beschreibt folgende Interviewaussage:

Schülerinterview Klasse 5 Gruppe 1, 154

Lu5: Ähm, das, na gut. Also was mir gefällt, dass man zusammen hält, eigentlich zusammen arbeitet. Wenn man zusammen arbeitet, hält man auch (automatisch?) auch zusammen. Und das, man kommt schneller voran, weil „viele Hände, schnelles Ende“.

Die Schüler benannten mit *geringeren Versagensängsten*, dem *Gefühl, nicht auf sich allein gestellt zu sein* und mit *verringerten Unsicherheiten* auch angstmindernde Effekte der Gruppenarbeit. Ein Schüler formulierte scherzhaft, dass auch weniger gelungene Arbeitsergebnisse von der Gruppe leichter getragen werden:

Schülerinterview Klasse 9, 177

C9: Ja, ich fand das war ziemlich angenehm die Gruppenarbeit, weil bei Gruppen, wenn da Mist entsteht, kann man es immer noch auf die anderen schieben, was man bei der Einzelarbeit ja nicht kann. Deshalb ist Gruppenarbeit um Einiges schöner.

Ergänzt werden können diese Aussagen durch Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen. Während in stärker lehrerzentrierten Sequenzen Unterstützungsangebote durch die Lehrperson initiiert bzw. selbst durchgeführt wurden (z.B. Wechsel einer Schülerin vom Rollstuhl auf einen Stuhl), wurden in Gruppensituationen derartige Positionswechsel durch die betreffenden Schülerinnen mit Unterstützung der anderen Gruppenmitglieder selbst vorgenommen.

Zu betonen ist, dass Gruppen- und Partnerarbeit keine Sozialformen darstellen, die ausschließlich aus TZI-spezifischen Überlegungen erwachsen. Jedoch können derartige Strukturangebote als Ergebnisse der dynamischen Balance innerhalb des Vier-Faktoren-Modells die aktuellen Entwicklungsprozesse der Gruppe, der Einzelpersonen sowie inhaltlichen Arbeitens angemessen unterstützen.

Im Zusammenhang mit dem Aspekt **Intensität** betonten die Schüler einen *größeren Ideenreichtum* verbunden mit *vielfältigen Denkanstößen*, erweiterte Möglichkeiten der *Arbeitsteilung* sowie des *Einander Helfens* innerhalb selbstorganisierter Gruppenlernprozesse. Das Entgegennehmen und Erteilen von (manchmal) kleinen Hilfen bei der Bearbeitung von Aufgaben intensivierte die Beziehungen auf der Basis von Reziprozität. Die Schüler nahmen sich entweder selbst als kompetent wahr, indem sie andere unterstützten, oder konnten von einem Mitschüler leichter Hilfen entgegennehmen.

Auf der Kontaktebene nutzten die Schüler verschiedene Angebote, sich über das bisherige Maß hinaus besser kennenzulernen und sich bspw. über die Rolle in der eigenen Familie auszutauschen. Die Schüler arbeiteten in den Interviews heraus, wie wichtig es für sie war, sich auch in den Unterrichtssituationen (also über außerunterrichtliche Situationen hinaus) als *Freund oder Freundin* zu erfahren. Dies realisierte sich insbesondere in selbst gewählten Gruppen. Die erweiterten Möglichkeiten lustbetonten Arbeitens (**Schülerinterview, 142, J5: ...dass man auch mal zwischendurch so Scherze machen kann, lachen kann.**) intensivierte diese Erfahrung (s.o.). Dieselbe Schülerin betonte die Möglichkeit, in der Gruppe von persönlichen Gedanken und Gefühlen berichten zu können.

Schülerinterview Klasse 5 Gruppe 1, 142

J5: ...Und ich fand es halt schön, weil man echt immer zusammen überlegt hat, was der jetzt wohl denken könnte, der Nachbar und was er jetzt sieht. Und das fand ich halt schön, weil man kann auch den beiden, auch wenn das jetzt (nicht?) dazu gehört, zu dem Thema seine Gefühle beschreiben, oder zeigen, oder sagen. Und das hat mir eigentlich gut gefallen...

In einem anderen Interview steigerte ein Schüler diese Aussage, indem er in Gruppensituationen intensiven Kontakts die Möglichkeit sieht, sich zu öffnen und fallen zu lassen.

Schülerinterview Klasse 9, 179-183

C9: Da kann man sich halt auch in die Gruppe fallen lassen und dann direkt .. ja ..

I: Wie meinst du denn das?

C9: Ja, es kommt halt auch immer darauf an, wie gut man diese Gruppe kennt.

I: Ja. Erklär mal, wie meinst du denn das mit dem Fallen lassen?

C9: Dann kann man sich ja denen aus der Gruppe komplett öffnen und hat dann auch, wenn man sich öffnet viel besseren Kontakt und kann dann auch besser miteinander arbeiten.

Intensivere Beziehungen als Ausdruck lebhafterer Kooperationsprozesse bedingen bzw. ermöglichen auch ein erhöhtes Konfliktpotential, wie der Schüler im folgenden Ausschnitt zu bedenken gab.

Schülerinterview Klasse 9, 187-191

C9: [Na das kann sich positiv, aber auch negativ auswirken.

I: Kannst du das mal erklären?

C9: Na wenn, dadurch können bestimmte Unstimmigkeiten entstehen, wenn du jetzt sagst, ja das finde ich, wenn man zum Beispiel die Meinung dann sagt, können halt Spannungsfelder entstehen.

I: Ok. Kann Streit entstehen, man kann sich falsch verstehen. Ok.

C9: Oder gar nicht verstehen.

Auch aus Lehrersicht wird das intensivere Kennenlernen der Schüler bestätigt.

Lehrerinterview, 134

LI: Ich denke die [Klasse, Einschub J.T.] 5, hat sich dadurch näher kennen gelernt, also anders kennen gelernt. In der Schule lernt man sich schon kennen, aber so richtig erzählt und richtig mal vielleicht negative und positive Eigenschaften und wie sehe ich mich selber, haben die nie miteinander...

Ziel einer jeglichen Arbeit, die sich am Konzept der TZI orientiert, ist eine zunehmende **Bewusstheit** von selbstbezogenen und Gruppenprozessen, worauf das erste Axiom und das Chairpersonpostulat auf der theoretischen Ebene hinweisen (siehe Abschnitt 4.3.1 f). „Bewusstheit der eigenen Interdependenz und Bewusstheit der eigenen Autonomie sind nicht als verbale Deklaration zu verstehen, [...] sondern als alltägliche kleine Schritte zu einer für alle Beteiligten befriedigenden Kooperation“ (REISER 2006, 137). Beziehungserfahrungen sind vor allem affektive Erfahrungen mit sich selbst und dem Gegenüber. Das gemeinsam Erlebte symbolisch auszudrücken kann nicht nur die aktuellen Kooperationsprozesse stützen, sondern auch frühere, unangenehme Beziehungserfahrungen erweitern. Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung können auf der sozialen und gesellschaftlich-strukturellen Ebene risikohafte und ungünstige Beziehungserfahrungen gesammelt haben. Beziehungen auf der Peer-Ebene bestehen für diesen Personenkreis größtenteils innerhalb schuli-

scher Kontexte. Die Bewusstheit des aktuellen Beziehungsgeschehens kann also hier besondere Bedeutung haben.

Das *Reflektieren* von Gruppenprozessen unterstützte im vorliegenden Forschungsprojekt die bewusste Wahrnehmung von Beziehungserfahrungen. Einige Reflexionsangebote waren mit *Feedbacks* verknüpft. Der damit ermöglichte Austausch von *Selbst- und Fremdwahrnehmung* verhalf den Schülerinnen und Schülern dazu, die subjektive Wahrnehmung von Situationen um die Sichtweisen anderer Beteiligter zu erweitern. Reflexion und Feedback wurden entweder spielerisch-symbolisch oder verbal realisiert. Folgende Themen belegen diese Angebote an die Schülerinnen und Schüler.

Thema 12: Welches Tier geben mir die anderen? Welche Tierrollen geben wir ihnen?

Thema 15: Ich, der Fuchs, und die Anderen. Wir vergleichen die Tierrollen.

Thema 16: Erzähle dein schönstes und dein schlimmstes Erlebnis während der Klassenfahrt!

Thema 21: Dein Name und deine positiven Eigenschaften.

Thema 32: Welche Rolle habe ich in der Klasse? Wir suchen nach Symbolen und Namen.

Die Aspekte **Strukturiertheit** und **progressive Vertrauensentwicklung** und deren Zusammenhang wurden bereits im Abschnitt 7.1 ausführlich erläutert. Beziehungserfahrungen mit den Peers realisierten sich vor dem Hintergrund haltender Strukturen. Das Oszillieren zwischen gebundeneren Sozial- und Arbeitsformen mit größerer Lehrerzentriertheit und variableren Vorgaben mit größeren Selbstbestimmungsmöglichkeiten der Gruppenmitglieder lassen sich als spiralförmige Prozesse beschreiben, die in den verschiedenen Lerngruppen unterschiedlich verliefen und die mit Abschluss des Forschungsprojektes nicht als beendet angesehen werden können. Stagnationen und Rückfälle in der Vertrauensentwicklung, wie sie in Abschnitt 7.1 beispielhaft beschrieben wurden, und die zeitliche Begrenztheit des Forschungsprojektes ermöglichen bezüglich der Entwicklungsbeschreibung der einzelnen Schülerpersönlichkeit und der Beziehungsqualität keine abschließende Beurteilung.

Kontrastierendes Fallbeispiel

Als kontrastierendes Fallbeispiel eignen sich die Interviewäußerungen von zwei Schülern der neunten Klasse. Diese nehmen Bezug auf zwei Unterrichtsstunden, in denen persönliche Familienerfahrungen thematisiert wurden. In Abschnitt 7.1 wurden Auszüge aus einer der beiden Stunden wiedergegeben, um die Unterstützung einer progressiven Vertrauensentwicklung durch angemessene Themen- und Strukturangebote zu belegen. Die Schüler äußern sich im Interview kritisch zu den Angeboten.

Schülerinterview Klasse 9, 321-341

C9: *Ja, aber das ist für mich, finde ich persönlich, noch nicht so der wirkliche Grund. So dann, ja dann doch in der Schule so tief in die persönliche Privatsphäre der Schüler zu gehen, das ist nicht, das ist ein bisschen, ich finde es etwas zu tief in die Persönlichkeit da eingegriffen.*

[...]327

C9: *Ja, ich kann es ja machen, aber das ist nicht, das ist nicht, ich finde halt, das ist nicht wirklich, nicht so richtig zum Unterricht gehört.*

[...]329

C9: *[Das ist ja schon eher interessanter, aber ich hätte das ja gerne in einem, das eher in einem direkt, eher einem richtigen Privatgespräch gehabt und nicht jetzt hier so unterrichtsmäßig.*

[...]335

S9: *Also ich hatte kein Problem, über meine Familie zu reden. Ich weiß nur nicht, wie die es fanden, also meine Familie, wie die es fanden, also dass wir hier über unsere Familien geredet haben und ja ...*

[...]337

S9: *Äh .. naja, also ich meine, das gehört ja, wie C9 schon sagte, nicht hier in den Unterricht und ich glaube meine Mutti, die war vielleicht, .. ja hat nichts dagegen gehabt, aber hat irgendwie ein unwohles Gefühl, denke ich mal.*

[...]341

S9: *Weil so was ist ja nicht alltäglich, dass man hier von sich in der Schule, von seiner Familie in der Schule spricht. Und .. ja.*

Beide Schüler hatten sich an den Partner- und Gruppengesprächen innerhalb der beiden benannten Unterrichtsstunden intensiv beteiligt und wichtige Impulse hinsichtlich Offenheit und Lebendigkeit des Prozesses geliefert. Im rückblickenden Interview gaben sie jedoch zu bedenken, dass sie sich derartige „Privatgespräche“ mit den anderen Jugendlichen zwar wünschen, die Kontexte Unterricht und Schule dafür jedoch für ungeeignet halten. Das Beispiel zeigt sehr deutlich, dass von den Schülern auf der Beziehungsebene Intensität und Kontakt als Zeichen fortgeschrittener Vertrauensprozesse angestrebt und durch die Unterrichtsangebote auch realisiert werden konnten. Die distalen Rahmenbedingungen der Institution Schule, die von den Schülern als von der Privatsphäre zu trennender öffentlicher Raum wahrgenommen wurde, begrenzen jedoch vertrauensinduzierte Beziehungsangebote. Bezüglich der proximalen Rahmenbedingungen bleibt stets zu bedenken, dass Beziehungen in Schulklassen grundsätzlich auf Unfreiwilligkeit beruhen. In der Sprache der TZI ist zu formulieren: Die selektive Authentizität aller Beteiligten als wichtiges Grundprinzip einer an der TZI orientierten Beziehungsgestaltung ist immer auch an den Globe-Faktoren zu orientieren.

Fazit

Die extrahierten Äußerungen und Beobachtungen belegen deutlich **unterstützende Auswirkungen TZI-orientierter Themen- und Strukturangebote auf die Beziehungsqualität**. Schülerinnen und Schüler arbeiten **lustbetonter, intensiver und bewusster** zusammen. Da sich Reziprozität auf der Peer-Ebene leichter realisiert, sind die beschriebenen Beziehungseffekte für eine **progressive Vertrauensentwicklung** von großer Bedeutung. Diese Entwicklung realisiert sich innerhalb distaler und proximaler Rahmenbedingungen.

7.4 Methodenreflexion

Um das eigene methodische Vorgehen kritisch zu reflektieren, orientiert sich die qualitative Sozialforschung an Gütekriterien. Die Notwendigkeit einer kriteriengeleiteten

Reflexion ist allgemein anerkannt. Die Vorschläge zur Auswahl geeigneter Gütekriterien und zu konkreten Vorgehensweisen hingegen sind relativ uneinheitlich. Grundsätzlich gilt, dass Gütekriterien den Forschungsmethoden angemessen sein müssen (vgl. MAYRING 2002, 142). Die Entscheidung für die in der vorliegenden Arbeit ausgewählten Gütekriterien orientiert sich an folgenden Aspekten:

- Angemessenheit der Gütekriterien hinsichtlich des eigenen Vorgehens: Verwendung von Gütekriterien der Handlungsforschung; Überprüfung des triangulativen Vorgehens
- Orientierung an Gütekriterien, die von in der Methodendiskussion der qualitativen Sozialforschung etablierten Autoren vorgeschlagen werden
- Überprüfung der Aussagekraft der Gütekriterien in anderen Studien mit einem vergleichbaren Methodendesign

Auf der Basis dieser Aspekte orientiert sich die vorliegende Methodenkritik zunächst an den von HUSCHKE-RHEIN (1993, siehe Abschnitt 5.1.1) aufgestellten Kriterien der Handlungsforschung. Die weitere Methodendiskussion folgt den Vorschlägen von FLICK (2000, 252 ff), die bspw. in der stark an der Handlungsforschung orientierten Untersuchung von WEBER (2008) erfolgreich angewendet wurden.

7.4.1 Gütekriterien der Handlungsforschung

HUSCHKE-RHEIN (1993) schlägt die Gütekriterien Realitätshaltigkeit, Transparenz und Praxisrelevanz für an der Handlungsforschung orientierte Studien vor.

Realitätshaltigkeit: Die Forschungsmethoden sollen dem sozialen Kontexten entstammenden Material angemessen sein und damit die gesellschaftlichen Kontextbedingungen beachten.

Insbesondere die Erhebungsmethoden der teilnehmenden Beobachtung, der Experteninterviews sowie der fokussierten Gruppeninterviews erwiesen sich hinsichtlich der Feldbedingungen als überaus angemessen. Die alltäglichen, im Feld vorhandenen Konstellationen wie Rollen und Gruppenzugehörigkeit der Beteiligten sowie organisatorische Rahmenbedingungen konnten weitestgehend beibehalten werden. Die Videoaufzeichnungen erwiesen sich unter Beachtung der in Abschnitt 5.5.3.1 angeführten Einschränkungen als wenig invasiv.

Hinsichtlich des quantitativen Untersuchungsteils sind hier einige Einschränkungen vorzunehmen. Zwar ist den Interviewäußerungen einzelner Schülerinnen und Schüler zu entnehmen, dass sie die Bearbeitung der Aussagenliste zum Selbstwertgefühl als weiteres Angebot empfanden, über die eigene Person nachzudenken. Jedoch entsprach die an den Testvorgaben orientierte Erhebungssituation nur zum Teil den alltäglichen Bedingungen, indem bspw. die Schüler während der Testdurchführung miteinander nicht in Interaktion treten durften. Interaktion als originärer Bestandteil des Forschungsprojektes

und natürliches Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler konnte während der Gruppeninterviews wesentlich besser berücksichtigt werden. Die Standardisierung von Testdurchführung und -auswertung führte demgemäß zu nur sehr eingeschränkt verwertbaren Ergebnissen.

Transparenz: Der Forschungsprozess soll auch für andere Wissenschaftler insbesondere in Bezug auf seine Methodik nachvollziehbar sein.

In Kapitel 5 wurden die Forschungsmethodik, insbesondere Möglichkeiten und Grenzen der verwendeten Verfahren ausführlich diskutiert. Die vier Untersuchungsbereiche wurden beschrieben und hinsichtlich ihrer Relevanz für die Beantwortung der Forschungsfragen begründet. Die deduktive und induktive Entwicklung der Kategoriensysteme wurden dargestellt. Besonderes Augenmerk wurde auf die Kontrollierbarkeit der einzelnen Interpretationsschritte in den Phasen Erhebung, Aufbereitung, Auswertung, Ergebnisdarstellung und Ergebnisdiskussion gelegt.

Praxisrelevanz: Die Forschung und ihre Ergebnisse sollen einen exemplarischen Wert sowohl für die theoretische Diskussion als auch für die Beantwortung von Fragestellungen der pädagogischen Praxis besitzen.

Der Forschungsprozess wurde in enger Zusammenarbeit mit den im Feld tätigen Pädagogen durchgeführt. In den fünf Workshops setzten sich die Lehrpersonen ausführlich mit dem Konzept der Themenzentrierten Interaktion auseinander. Während des Praxisprojektes fanden regelmäßige Teambesprechungen statt, die es den Beteiligten ermöglichten, die eigene pädagogische Tätigkeit und die Orientierung am Konzept der TZI zu reflektieren. Die in den Forschungsfragen verankerten Aspekte Persönlichkeitsentwicklung und Beziehungsgestaltung bei Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung haben sowohl theoretische als auch alltagspraktische Relevanz.

7.4.2 Glaubwürdigkeit

FLICK (vgl. 2000, 252) nennt mit Bezug auf LINCOLN/GUBA (1985) zur Beurteilung qualitativer Forschung das Kriterium der Glaubwürdigkeit und ordnet fünf Strategien zu, die ein glaubwürdiges Vorgehen ermöglichen. Im Folgenden werden die jeweilige Strategie und das Vorgehen innerhalb der vorliegenden Untersuchung erläutert.

Verlängertes Engagement: „Aktivitäten zur Erhöhung der Wahrscheinlichkeit, dass glaubwürdige Erkenntnisse produziert werden durch ein ‚verlängertes Engagement‘ und ‚ausdauernde Beobachtungen‘ im Feld und die Triangulation verschiedener Methoden, Forscher und Datensorten“ (FLICK 2000, 252).

Wie in Abschnitt 5.5.2 ersichtlich erstreckte sich das Forschungsprojekt über einen Zeitraum von sieben Monaten. In dieser Zeit erfolgten Kontaktaufnahme, Fortbildung der

Pädagogen, gemeinsame Planung, Begleitung und Beratung sowie Datenerhebung bis hin zu den abschließenden Interviews. An 32 der 34 videografierten Unterrichtsstunden war der Autor selbst zugegen. Auf diese Weise konnte die teilnehmende Beobachtung ausgedehnt und regelmäßig stattfinden. Die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven (Beobachterperspektive, Schülerperspektive, Lehrerperspektive) wurde in Abschnitt 5.5.1 als triangulatives Vorgehen gekennzeichnet und führte zur Konfrontation von Daten aus den teilnehmenden Beobachtungen, den Experteninterviews, den fokussierten Gruppeninterviews sowie den testdiagnostischen Erhebungen. Da die Lehrpersonen keine eigenen Forschungsaufgaben übernahmen, wurde die Triangulation verschiedener Forscherstandpunkte nicht realisiert.

Peer debriefing: „Regelmäßige Besprechungen mit nicht an der Forschung beteiligten Personen, um die eigenen blinden Flecke aufzudecken sowie Arbeitshypothesen und Ergebnisse zu überprüfen“ (EBD.).

Zu dieser Strategie sind die bereits erwähnten regelmäßigen Planungs- und Reflexionsrunden mit den beteiligten Pädagogen zu zählen. Diese sowie die am Forschungsprojekt beteiligten studentischen Hilfskräfte ermöglichten eine Vielzahl kritischer Auseinandersetzungen bspw. mit den entstandenen Kategoriensystemen, den Arbeitshypothesen und Ergebnissen.

Analytische Induktion: „Suche nach und Analyse von abweichenden Fällen“ (EBD., 251) als kritisch-prüfende Methode, die Einschränkung und Abgrenzung der Ergebnisse ermöglicht.

Diese Strategie wurde durch die Analyse kontrastierender Fallbeispiele im Rahmen der Ergebnisinterpretation angewendet und führte zur klareren Bestimmung möglicher Strukturvorgaben im Bereich Implementierung (Abschnitt 7.1) sowie zu Begrenzungen der Beziehungsgestaltung durch distale und proximale Rahmenbedingungen des Unterrichts (Abschnitt 7.3).

Angemessenheit: „Angemessenheit in den Bezugspunkten von Interpretationen und ihrer Überprüfung“ (EBD., 252).

Die Ergebnisdarstellung erfolgte in engem Bezug zum entwickelten Kategoriensystem und zum zugrunde liegenden empirischen Material (Kapitel 6). Diskussion und Interpretation der Ergebnisse insbesondere zum Bereich Implementierung (Abschnitt 7.1) behielten diese Orientierung über die Schlüsselkategorie Vertrauen bei. Gleichzeitig erweiterte sich der Fokus durch eine stärkere theoretische Orientierung, da die Schlüsselkategorie unter Rückbezug der in den empirischen Daten vorgefundenen Strukturen auf theoretisches Wissen rekurriert. Während also die Ergebnisdarstellung einen empirischen Bezug aufweist, zeigen sich in der Diskussion und Interpretation empirische und theoretische Bezüge. Da somit praktische und wissenschaftliche Schlussfolgerungen möglich sind, kann das Vorgehen als angemessen bezeichnet werden.

Member checks: „...kommunikative Validierung von Daten und Interpretationen mit den Mitgliedern der untersuchten Felder“ (EBD.).

Am Ende des gesamten Forschungsprozesses wurden die Ergebnisse der Untersuchung zunächst mit den beteiligten Pädagogen und daran anschließend mit den beteiligten Schülerinnen und Schülern in angemessener Form besprochen. Diese ebenfalls am Konzept der TZI orientierten Abschlussrunden ermöglichten allen Teilnehmenden sich zu den Ergebnissen zu positionieren. Diese Rückführung von Forschungsergebnissen ins Praxisfeld ist gleichfalls als Abschluss des Handlungsforschungsprozesses zu betrachten.

7.4.3 Geltungsbereich der Untersuchung

Die hier dokumentierte Untersuchung liefert eine Reihe von Einsichten in Bedingungen und Möglichkeiten der Implementierung des Konzeptes der TZI in den Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung sowie mögliche Auswirkungen auf Schülerpersönlichkeit und Beziehungsqualität. Als Vorteile der Untersuchungsergebnisse sind mit HASCHER/EDLINGER (2009) Authentizität und Nähe zum Schulalltag zu benennen. Mit ihrem Kontextbezug besitzen die Ergebnisse eine spezifische Aussagekraft. Durch die in diesem Kapitel vorgenommenen Generalisierungen wird dieser Bezug zugunsten einer Übertragbarkeit auf vergleichbare Kontexte zumindest teilweise aufgegeben (FLICK 2000). Es gilt daher, im Folgenden die Grenzen der Untersuchung zu reflektieren.

Das zugrunde gelegte Textmaterial erlaubte lediglich eine Analyse verbaler Kommunikation. Die Bedeutung nonverbaler Kommunikationsanteile für eine progressive Vertrauensentwicklung wurde nicht erfasst. Aufgrund der konkreten Feldbedingungen und der daraus resultierenden Spezifik der Stichprobe konnten Schülerinnen und Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen und unterstützt kommunizierende Schülerinnen und Schüler nicht in die Untersuchung einbezogen werden. Weiterführende Untersuchungen mit dem Fokus auf nonverbale Lehrer-Schülerinteraktionen oder die Bedeutung angemessener positiver Körpererfahrungen auf eine progressive Vertrauensentwicklung sind denkbar.

Außerunterrichtliche Bedingungen, die in den bisherigen Ausführungen mit den Begriffen des Globe bzw. distaler Rahmenbedingungen benannt wurden, ließen sich bereits als bedingende Faktoren kennzeichnen. Inwieweit bspw. integrative und inklusive Lern- und Förderkontexte situationale Rahmenbedingungen und personale Faktoren beeinflussen, ist in möglichen Folgeuntersuchungen zu eruieren.

8 Synopse

Die Synopse verknüpft die theoretischen und empirischen Erkenntnisse dieser Arbeit. Dazu erfolgt eine Differenzierung in eine theoretische und eine konzeptuelle Ebene. Der erste Abschnitt formuliert Bezüge, der für diese Arbeit relevanten Grundbegriffe des Konzeptes der TZI und des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes. Im zweiten Abschnitt wird eine Reflexionshilfe für einen am Konzept der TZI orientierten Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung vorgelegt. Der letzte Abschnitt führt überblicksartig Themen für mögliche Anschlussuntersuchungen zusammen.

8.1 Theoretische Ebene

Für das Fundamentum der hier vorzulegenden didaktischen Reflexionshilfe sind die ethischen Überlegungen systemisch-konstruktivistischer Ansätze und der TZI gleichermaßen relevant. Beide Ansätze können und sollen auf der theoretischen Ebene nicht miteinander verknüpft werden. Wertebezogene Vorentscheidungen können lediglich nebeneinander gestellt werden. Mit KRON (2004, 126) werden unter dem Begriff der Haltung „...individuelle Dispositionen und Motivationen, Gefühle, Strategien...“ verstanden, die durch eine soziale Werteorientierung ihre Richtung erhalten. Diese Werteorientierung kulminiert in einem Menschenbild als Leitbild für die pädagogische Praxis. In der TZI wird die Wichtigkeit der Haltung als Kontaktbedingung und deren Vorrang vor bzw. Kompatibilität mit methodischen Fragestellungen betont. Das von COHN in den drei Axiomen zusammengefasste Wertefundament der TZI wurde in Kapitel 4 dieser Arbeit ausführlich dargestellt und begründet. Die aus dem Konstruktivismus abgeleitete Individual- und Diskursethik wurde in Kapitel 2 ausgeführt. Beide Ansätze können, werden sie in ihrem jeweiligen Entstehungskontext belassen, einander durchaus ergänzen.

Zunächst wird mit Bezug auf REISER (2004, 2010) versucht, das Konzept der TZI und den systemisch-konstruktivistischen Ansatz auf der theoretischen Ebene in eine Beziehung zu bringen. Dies geschieht insbesondere über das Auffinden von „Ähnlichkeiten in den Bedeutungszuschreibungen“ (EBD. 2010, 56).

Epistemologie

Im gemäßigten Konstruktivismus konstruiert der Mensch aktiv seine subjektive Wirklichkeit. Diese Konstruktionsprozesse sind sozial und kulturell mitbestimmt. Die Existenz einer beobachterunabhängigen Realität wird anerkannt. Auch in der TZI konstruiert jeder Mensch seine Weltsicht. Die aus Axiomen bestehende Theorie wird nicht als objektive Realität präsentiert, „sondern als gemeinsam geteilte individuelle Entscheidungen“ (REISER 2010, 57).

Grundannahme

Aus der systemisch-konstruktivistischen Perspektive wird das System-Umwelt-Verhältnis mit den Begriffen operationale Geschlossenheit und informationelle Offenheit beschrieben. Für den gemäßigten Konstruktivismus bilden individuelle und gesellschaftliche Wirklichkeitskonstruktionen eine Gegensatzeinheit, deren Verknüpfung sich durch strukturelle Kopplung realisiert. Kern des ersten Axioms der TZI ist die Widerspruchseinheit Autonomie und Interdependenz. Die Gewissheit von Einzigartigkeit und Möglichkeit zur Selbstbestimmung sowie die Gewissheit von Zugehörigkeit und Möglichkeit zu Kooperation sind Grundbedingungen der menschlichen Existenz. Die dialektische Synthese besteht für COHN in zunehmender Bewusstheit von Abhängigkeit, die Autonomie erhöht und in der Bewusstheit von Autonomie, die Verbundenheit ermöglicht.

Kindliche Entwicklung stellt sich vor dem Hintergrund der Verknüpfung beider Grundannahmen wie folgt dar: Eigenständigkeit (Geschlossenheit) und Verbundenheit (Kopplungsfähigkeit) bilden sich nicht gleichzeitig, aber gleichermaßen heraus. Entwicklung gestaltet sich als „wachsende gegenseitige Durchdringung von Autonomie und Interdependenz“ (REISER 1995b, 186).

Grundelemente

Aus der humanistischen Denktradition heraus geht die TZI vom Menschen in seiner Ganzheit aus und schreibt diesem Eigenschaften wie Reflexivität, Entscheidungsfähigkeit und Verantwortungsübernahme zu. Grundelement einer Gruppe ist die einzelne Person, die mit Hilfe der Denkfiguren Inneres Team und Chairperson näher beschrieben werden kann. Eine systemisch-konstruktivistische Sichtweise betrachtet nicht Personen, sondern Systeme, deren Elemente bspw. bei LUHMANN prozesshaften Charakter tragen. Lebende, psychische und soziale Systeme sind aus dieser Perspektive füreinander Umwelt. Elemente sozialer Systeme sind demnach nicht Personen, sondern Kommunikationen.

Umwelt

Der in der TZI verwendete Begriff des Globe steht für situative, milieubedingte und kulturelle Kontextfaktoren der Gruppe und ihrer Mitglieder. Der von COHN vertretene Holismus weist zudem emotionale und spirituelle Bezüge auf. Bedeutsam ist, dass der Globe nicht als etwas Objektives angesehen, sondern von den Beteiligten erlebt und

beschrieben wird. Im systemischen Ansatz grenzt sich das System von der Umwelt durch Differenzbildung ab. Alles, was außerhalb des Systems liegt, ist Umwelt. In der Theorie LUHMANNs wird diese Distinktion durch den Beobachter vorgenommen, also konstruiert.

Ethik

Eine systemisch-konstruktivistische Ethik betont den Respekt vor unterschiedlichen Perspektiven und zielt auf die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten ab. Respekt und beobachtende Haltung betonen vor allem die Autonomie des Anderen. Im zweiten Axiom fordert die TZI zu ethischen Entscheidungen auf, ohne diese vorzugeben. Da Gewissen und Werte der subjektiven und intersubjektiven Existenz entspringen, besteht die Notwendigkeit der Verantwortungsübernahme für das eigene Handeln und das der Gemeinschaft bis hin zur Parteinahme. Beide Ansätze betonen die Notwendigkeit subjektiver Entscheidungen und der subjektiven Verantwortungsübernahme aufgrund des Fehlens allgemeingültiger und -verbindlicher Normen und Werte. Die normativ-ethischen Grundannahmen der vorliegenden Arbeit wurden in den Abschnitten 2.5 (ökologische Perspektive von SPECK) und 4.4 (Postulate eines Menschenbildes auf der Basis der Humanistischen Psychologie) dargelegt.

Unbewusstes

Aufgrund der psychoanalytischen Wurzeln der TZI hat die Beachtung des Unbewussten einen festen Stellenwert. Unbewusste Prozesse finden ihren Ausdruck in Störungen, die für den Lernprozess der Gruppe und des Einzelnen durchaus produktiv sein können (vgl. das Unterrichtsbeispiel zum Thema „Krieg und Frieden in meiner Familie“ in Abschnitt 7.1). Im systemisch-konstruktivistischen Ansatz werden unbewusste Prozesse lediglich angedeutet. REISER (2004) sieht im Begriff der Strukturdeterminierung eine Möglichkeit, das Wiederholen von Mustern aus der Vergangenheit zu erklären. Für LUHMANN (1984) operieren psychische Systeme mit Bewusstsein. Das Unbewusste ist als Bewusstseinslatenz lediglich eine Restgröße. REICH (2000) führt mit dem Begriff des Imaginären das Unbewusste in die systemisch-konstruktivistische Pädagogik ein.

Vertrauen

In der Systemtheorie LUHMANNs wird Vertrauen als WahrnehmungsfILTER gefasst, mit dessen Hilfe die äußere Komplexität sozialer Systeme und damit die große Vielfalt möglicher Interaktionsverläufe reduziert und Handlungssicherheit erhöht wird. Auf der methodischen Ebene findet sich in der TZI diese Angst reduzierende und Lernen ermöglichende Option im interdependenten Verhältnis von Struktur – Prozess – Vertrauen wieder.

8.2 Konzeptuelle Ebene

Im Folgenden wird ein erster Entwurf eines Modells für einen am Konzept der TZI orientierten Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung vorgelegt. Das Ziel besteht darin, die bisherigen theoretischen und empirischen Aussagen in einer modellhaften Operationalisierung zu bündeln. Als Grundlage wird in Anlehnung an REISER (1995b) das Vier-Faktoren-Modell der TZI genutzt. Die Unabgeschlossenheit des Modells korrespondiert mit der festgestellten Komplexität von Unterricht. Rezeptologie wird abgelehnt und stattdessen eine reflexive Theorieintegration gefordert (vgl. HANSEN 2010, V). Auf der Grundlage dieses Modells lässt sich weiterer insbesondere empirischer Forschungsbedarf ableiten (siehe Abschnitt 8.3).

Unterrichtsplanung kann durch die Lehrperson, durch ein Pädagogen-Team sowie gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern erfolgen. Aus der Sicht konstruktivistischer Didaktiken und der TZI wird vor allem die Partizipation von Lernern bei der Planung von Unterricht favorisiert. „Aus Sicht der Unterstützenden Didaktik ist diesbezüglich durchaus Skepsis angebracht, wird doch der erwachsenen Bezugsperson im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen eine tragende, gegebenenfalls auch richtliniensetzende Bedeutung zuerkannt“ (Hansen 2010, 171). Einer zunehmenden Partizipation von Schülerinnen und Schülern kann partiell, jedoch nicht vollständig entsprochen werden.

Die Unterrichtsvorbereitung an einer starren Systematik zu orientieren, die relativ enge Zeitraster und kleinschrittige Verläufe festschreibt, hieße, sich von der Unterrichtswirklichkeit und den Lernbedürfnissen der Akteure zu entfernen und einen lustvollen Planungsprozess, der häufig von spontanen Einfällen lebt, zu unterbinden. Konstruktivistische Didaktiken (z.B. REICH 2008) betonen ihre Planungsoffenheit. BOENISCH (2002) weist auf das didaktische Dilemma hin, einerseits Lern- und Entwicklungsziele zu formulieren und andererseits Freiräume für Selbsttätigkeit zu erhalten. Unterrichtsplanung ist einerseits komplex und zirkulär, andererseits sind Entscheidungen für Abläufe und Operationalisierungen notwendig.

Das Modell ist als Reflexionshilfe insbesondere für die Planung und Auswertung von Unterricht gedacht. Beide Prozesse erfolgen häufig spontan auf der Grundlage erster Ideen und Impulse. Erste Ideen zu sammeln, bedeutet, die eigenen Gedanken und Gefühle zu einem möglichen Unterrichtsinhalt (Ich-Es), zu einzelnen Schülerinnen und Schülern sowie zur Lerngruppe (Ich-Wir) zu klären. Zu bedenken ist stets auch, was von den Globe-Bedingungen (zur Verfügung stehende Zeit, Curricula, Notengebung, andere Vorgaben) als zunächst vorgegeben (Es-Globe) und unter den konkreten Voraussetzungen der Lerngruppe (Wir-Es-Globe) als sinnvoll erscheint. Was die Lehrperson in dieser Phase bereits erfreut oder langweilt, kann wichtige Hinweise auf eigene Bedürfnisse liefern. Das Sich-Bewusstmachen der eigenen Gefühle und Einstellung bedeutet, das Imaginäre auf eine Symbolebene zu führen und damit in Ansätzen durchschaubar

werden zu lassen, damit später nicht ausschließlich Unbewusstes den Unterrichtsprozess lenkt. Das dritte Axiom der TZI kann eine Hilfe für die Erweiterung innerer und äußerer Grenzen darstellen.

Dennoch darf Unterrichtsplanung nicht unsystematisch sein. Didaktische Modelle oder Fragestellungen können als Reflexionshilfen das Ideenspektrum erweitern, vor allem aber bisher nicht bedachte Aspekte des Gesamtsystems in den Fokus rücken. Mit Hilfe des vorgelegten Modells können Systematisierung und Erweiterung des Ideenspektrums erfolgen, wobei mit REISER (1995b) ein operativer, kein schematischer Gebrauch zu empfehlen ist. Das ursprüngliche Vier-Faktoren-Modell kann, wie in der TZI-Praxis üblich, auch für prozessbegleitende Entscheidungen genutzt werden.

Kern des Modells ist das Prinzip der *dynamischen Balance*. Mit dem Begriff *diachronisch* wird ausgedrückt, dass die vier Faktoren Ich, Wir, Es und Globe von gleicher Wichtigkeit, jedoch zeitlich nicht zwingend gleich zu gewichten sind. Inhaltliche, psycho- und gruppendynamische Lernprozesse gestalten sich langfristig, fortlaufend, sprunghaft und diskontinuierlich. Dynamische Balance legt in einzelnen Unterrichtssequenzen bestimmte Schwerpunkte, bezieht sich jedoch in der Regel auf längere Zeiträume. Die Schwerpunktsetzung realisiert sich über *Themen und Strukturen*, die die Lehrperson in das Unterrichtsgeschehen einbringt. Beispiele finden sich in Abschnitt 6.1.1.3 der Ergebnisdarstellung.

Inhalts- und Beziehungsebene werden als grundsätzlich gleichberechtigt und miteinander verwoben angesehen. Lerninhalte spiegeln gesellschaftliche Wirklichkeiten wider, die als Ergebnisse sozialer Konstruktionen auf eine beobachterunabhängige Realität verweisen. Der Inhaltsebene ist deshalb eine gewisse Eigenständigkeit einzuräumen. Die Beziehungsebene wird im vorliegenden Entwurf allerdings nicht nur im Sinne von Beziehungen zwischen Personen verstanden, da in Lehr-Lernprozessen nicht nur Beziehungen zum sozialen Umfeld, sondern ebenso zu den Unterrichtsinhalten, zu den Globe-Faktoren sowie zu den Anteilen der eigenen Person zu knüpfen sind. Spezifisch für ein an der TZI orientiertes Denken ist die Einsicht, dass Menschen über die Auseinandersetzung mit einem Sachinhalt miteinander in Beziehung treten.

Bevor auf die einzelnen Faktoren und deren Verknüpfungen eingegangen wird, sind noch *zwei mögliche Perspektiven der Lehrperson* zu klären. Wird diese als Umwelt betrachtet, ist sie dem Globe zuzurechnen. Aus dieser Perspektive werden Lehrerinnen und Lehrer den gesellschaftlich vorgegebenen Lerninhalten Vorrang geben. Nimmt die Lehrperson die Perspektive des Ich ein, werden die Beziehungsebene zu den Schülerinnen und Schülern sowie der persönliche Bezug der Lehrperson zu den Unterrichtsinhalten stärker gewichtet. Beide Perspektiven sind wichtig. Der notwendige Perspektivwechsel findet Ausdruck im partizipativen Leitungsstil der TZI. Die Betrachtung der Lehrperson innerhalb des Ich-Bereiches würde zu einem teilweise anderen Modell füh-

ren, deshalb werden in der vorliegenden Fassung die einzelnen Schülerinnen und Schüler diesem Bereich zugeordnet.

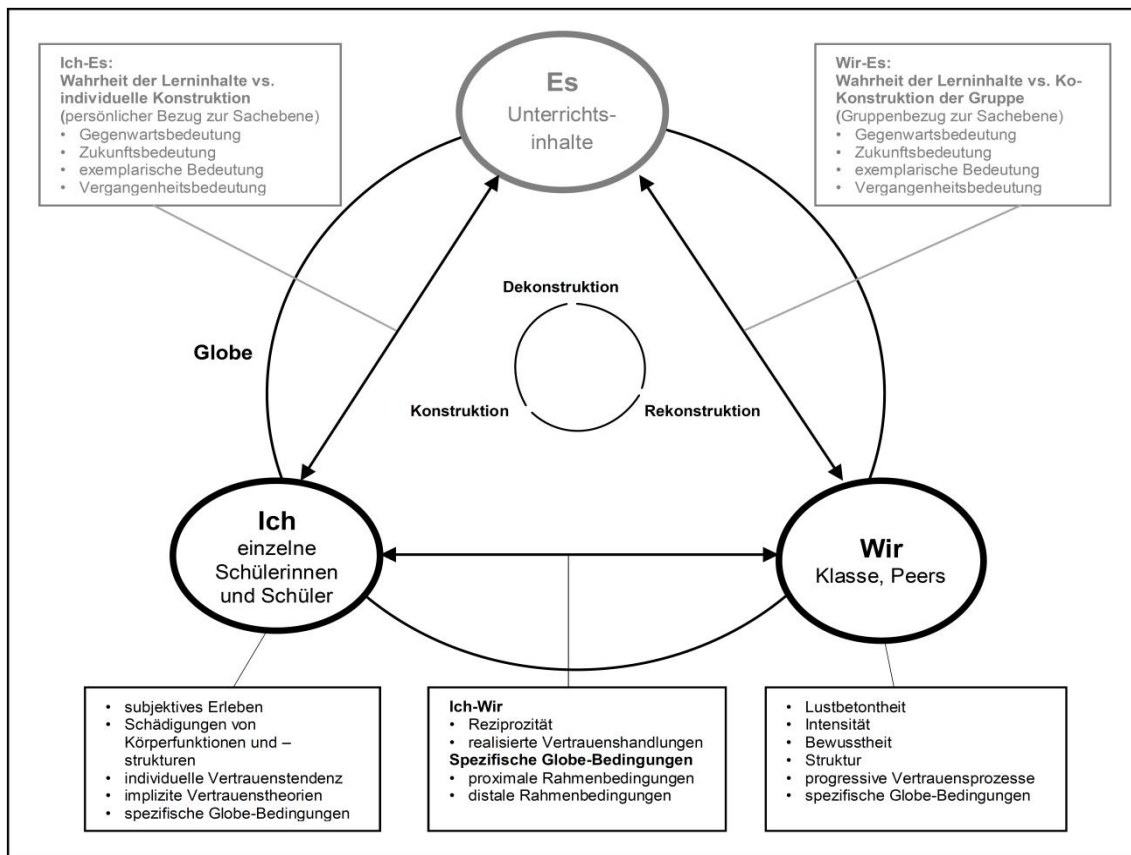


Abb. 8.1: Reflexionshilfe für am Konzept der TZI orientierten Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung (in Anlehnung an REISER 1995b, 127).

Ich-Bereich

Zielkomponente dieses Bereiches ist die Autonomieentwicklung. Im Zentrum steht das *subjektive Erleben* der einzelnen am Lehr-Lernprozess beteiligten Person. Dieses lässt sich mit der Affektlogik von CIOMPI (1998) als enge Verknüpfung affektiver und kognitiver Prozesse fassen. Ergebnisse sind subjektive Konstrukte der eigenen Person (Selbstkonzept) und der Umwelt. Diese entstehen vor dem Hintergrund der spezifischen Biografie und kulturgebundener Rekonstruktionen (REICH 1998b). Das Chairpersonpostulat der TZI fordert dazu auf, die eigenen Anteile zunehmend bewusst wahrzunehmen und persönliche Entscheidungen zu verantworten. Mit dem Begriff des Imaginären lassen sich motivationale Anteile aller Beteiligten in Richtung der Lerngruppe (Wir) und in Richtung der Lerninhalte (Es) fassen. Beziehungsstrukturen und Unterrichtsinhalte lösen auch unbewusste Assoziationen aus, die in Form emotionaler Stellungnahmen erwünscht oder unerwünscht sind. Letztere können sich auf der Erscheinungsebene als Unruhe, Verweigerung, Unkonzentriertheit oder Langeweile äußern, die im Sinne des Störungspostulates in Grenzen erkenn- und bearbeitbar sind.

Schädigungen von Körperfunktionen und -strukturen haben einen mehr oder weniger großen Einfluss auf das subjektive Erleben. Für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen, einer adäquaten Unterstützung durch geeignete Hilfsmittel sowie einer angemessenen Förderung, Therapie und Pflege sind Informationen einer differenzierten, entwicklungsorientierten Diagnostik von Bedeutung. Diese können einfließen in Hypothesen hinsichtlich antizipierbarer proximaler Entwicklungsschritte des einzelnen Schülers (HANSEN 2010; BOENISCH 2002).

Auch die *individuelle Vertrauenstendenz* ist wesentlich lebensgeschichtlich bestimmt. Sie lässt sich in Anlehnung an LEYENDECKER (2006) für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung durch folgende Faktoren näher beschreiben, die je nach Ausprägung hemmend oder fördernd wirken können:

- Körpererfahrung
- Beziehungserfahrung
- Verlässlichkeit der Erziehungsbedingungen
- Normorientierung des Erziehungsverhaltens
- Maß an Selbstständigkeit
- Entwicklungsangemessenheit der bisherigen Förderung
- Maß an Akzeptanz / Ablehnung im näheren und weiteren sozialen Umfeld

Mit *impliziten Vertrauenstheorien* verfügen Schülerinnen und Schüler über normative Erwartungen an Lehrpersonen, zu denen sie Vertrauen aufbauen wollen. Folgende vertrauensinduzierende Verhaltensweisen von Lehrerinnen und Lehrern lassen sich auf der Basis der Literatur und der eigenen empirischen Untersuchung benennen:

- Zuwendung
- Unterstützung
- Respekt
- Selektives Real-Sein
- Einführendes Verständnis
- Symmetrieannäherung
- Humor
- Diskretion
- Innervieren

Spezifische Globe-Bedingungen

Mit HANSEN (1996d) lassen sich spezifische Umwelten von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung beschreiben.

- klinische Umwelten
- therapeutische Umwelten
- Organisiertheit und Strukturiertheit der Umwelt
- eingeschränkte Privatheit
- materiale Umwelt (Barrieren des Zuganges)

Diese sind im Sinne des 3. Axioms⁴¹ der TZI gestaltbar durch folgende „unterstützende Bedingungen für die Entwicklung bzw. Wiedererlangung autonomieorientierter Handlungsweisen:

- Einfluss nehmen können auf den Aktionsradius im Mikro- und Makrobereich;
- Einfluss nehmen können auf die Regulation der sozialen Beziehungen;
- Einfluss nehmen können auf Inhalt, Umfang und Abläufe von Tätigkeiten und Aktivierung;
- Einfluss nehmen können auf planerische, therapeutische, verwalterische und gestalterische Prozesse“ (HANSEN 1996d, 72).

Ich-Wir-Bereich

Reziprozität bezeichnet den wechselseitigen Prozess, in dem Lehrpersonen und Lerner Vertrauen in die Interaktionen investieren. Lehrerinnen und Lehrer sollten aufgrund der Asymmetrie in der Lehrer-Schüler-Beziehung diesen Prozess initiieren. Ist Vertrauenskonkordanz eingetreten, lassen sich auf der Seite der Schülerinnen und Schüler folgende *realisierte Vertrauenshandlungen* beobachten:

- Offenheit
- Spontaneität und Eigeninitiative
- Unterrichtsbezogene Kommunikationen
- Qualität der Unterrichtsbeiträge
- ...

Spezifische Globe-Bedingungen

Vertrauensprozesse in Lehr-Lernsituationen werden durch folgende *proximale Rahmenbedingungen* beeinflusst:

- Unfreiwilligkeit der Beziehung
- Asymmetrische Beziehungsstrukturen
- zeitliche Dauer
- Struktur – Prozess – Vertrauen

Auf Zusammenhänge und Gestaltbarkeit der letztgenannten Bedingung wurde in Abschnitt 7.1 ausführlich eingegangen. Dort wurde darauf hingewiesen, dass Dichotomisierungen zwischen offenen und geschlossenen Unterrichtsformen als kontraproduktiv zu betrachten sind. Eine wichtige Aufgabe in der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen besteht in der Suche nach einer optimalen Passung zwischen Strukturen im Sinne von Sozial- und Arbeitsformen und der jeweiligen Vertrauensentwicklung. Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung bleiben zwar als Zielperspektiven erhalten, sind jedoch in Abhängigkeit vom Entwicklungsstand der einzelnen Chairperson und der Vertrauensprozesse differenziert auszugestalten, um fremdbestimmte Selbstbestimmung zu vermei-

⁴¹ „Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen; Erweiterung dieser Grenzen ist möglich“ (FARAU/COHN 1984, 358).

den. So finden in die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen konstruktive und instruktive Arrangements Eingang.

Folgende *distale Rahmenbedingungen* lassen sich benennen:

- zentrale Vorgabe von und rigide Orientierung an Lehr- und Bildungsplänen
- zentralisierte Prüfungs- und Vergleichsarbeiten
- Schulform
- Ausstattung
- Klassengrößen
- Notengebung
- Stundentafel
- kooperative und reflexive Strukturen des Kollegiums
- Führungsstile von Schulleitung und -aufsicht
- Umgang mit Heterogenitätsdimensionen
- Gestaltung von Therapie und Pflege

Wir-Bereich

Während der Ich-Bereich die Entwicklung von Selbstwahrnehmung und Selbstständigkeit (Autonomie) intendiert, ist die Zielkomponente des Wir-Bereiches die Entwicklung von Kooperation und Verbundenheit (Interdependenz). Die Öffnung hin zu verschiedenen Sozial- und Arbeitsformen lässt sich aus einer gruppendynamischen Perspektive durch folgende Bereiche beschreiben, denen in Analogie zu Abschnitt 7.3, jedoch nun im Kontext der Synopse jeweils die Ergebnisse der eigenen empirischen Untersuchung zugeordnet werden.

Lustbetontheit:

- Arbeitspartner auswählen
- Peers näher kennenlernen
- Gruppenzugehörigkeit
- weniger Langeweile

Intensität:

- größerer Ideenreichtum
- vielfältige Denkanstöße
- Arbeitsteilung
- Einander Helfen
- Sich und den anderen als Freund oder Freundin erleben
- Lachen, Scherze machen
- von persönlichen Gedanken und Gefühlen berichten
- sich öffnen und fallen lassen
- Konflikte und Spannungsfelder erleben

Bewusstheit:

- „...alltägliche kleine Schritte zu einer für alle befriedigenden Kooperation“ (REISER 2006, 137)

- frühere unangenehme Beziehungserfahrungen erweitern
- Erweiterung der subjektiven Wahrnehmung um die Sichtweisen der Peers
- gemeinsam Erlebtes auf der Metaebene kommunizieren
 - Reflektieren von Gruppenprozessen
 - Feedbacks
 - Austausch von Selbst- und Fremdwahrnehmung

Struktur: Oszillieren zwischen gebundenen Sozial- und Arbeitsformen und variableren Formen

Progressive Vertrauensprozesse: Vertrauen auf der Basis von Reziprozität den anderen entgegenbringen und erleben

Spezifische Globe-Bedingungen

Die distalen Rahmenbedingungen von Schule begrenzen Reichweite und Intensität vertrauensinduzierender Beziehungsangebote. „Privatgespräche“ im Unterricht werden sowohl von Lehrpersonen als auch von Schülerinnen und Schülern aufgrund der Unfreiwilligkeit der Teilnahme nur in begrenztem Maße gewünscht. Diese Aussage zweier Interviewteilnehmer verweist auf die selektive Authentizität als Basis einer Beziehungsgestaltung, die sich am Konzept der TZI orientiert.

Die hellgrau unterlegten Bereiche in Abbildung 8.1 entstammen im Wesentlichen dem Modell von REISER (1995b) und waren nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung. Diese Bereiche, die sich den Unterrichtsinhalten und ihren Verknüpfungsmöglichkeiten zuwenden, werden an dieser Stelle lediglich grob umrissen und in Abschnitt 8.3 als in möglichen Folgestudien zu untersuchende Aspekte aufgegriffen.

Es-Bereich

Dieser Bereich ist im Wesentlichen der Inhaltsebene zuzuordnen. Es ist jedoch zu betonen, dass die Aneignung inhaltlicher Aspekte in Lehr-Lernprozessen über Beziehungen vermittelt wird. Ferner wird auf den Unterschied zwischen Unterrichtsstoff und Thema hingewiesen: Während der Unterrichtsstoff die curriculare Ebene repräsentiert, wird das Thema hier in einem TZI-spezifischen Sinne als formuliertes Anliegen verstanden, das Verknüpfungen mit dem Ich, dem Wir und dem Globe enthält. In der kritisch-konstruktiven Didaktik (KLAFFKI 2007) wurde der Inhaltsaspekt bisher am differenzier-testen ausgearbeitet. Die Bezüge bei REISER (1995b) und HANSEN (2010) weisen darauf hin, dass eine weiterführende Auseinandersetzung mit diesem Ansatz am fruchtbarsten erscheint.

Gegenwartsbedeutung: Es ist die Frage zu klären, welche kognitiven, emotionalen und handlungsbezogenen Bedeutungen die potenziellen Unterrichtsinhalte für die einzelnen Schülerinnen und Schüler, für die Lehrperson sowie für die Gruppe in ihrer jeweiligen Alltagswelt haben. Das Lockende und Interessante, aber auch das Irritierende und Ängs-

tigende möglicher Lerninhalte ist eng verknüpft mit dem aktuellen subjektiven Erleben (Ich) sowie mit den konkreten Sozialisationsbedingungen (Globe).

Zukunftsbedeutung: Zu klären sind Aspekte des Bildungsgehaltes der potenziellen Unterrichtsinhalte im Sinne zu erlernender Inhalte und Kompetenzen. Diese können jedoch nicht losgelöst von deren vermutlich zukünftiger Bedeutung für die Kinder und Jugendlichen und die Lehrperson gleichermaßen betrachtet werden. Der Aspekt der Zukunftsbedeutung stellt sich als besonders brisant im Zusammenhang mit bestimmten personalen Voraussetzungen (z.B. einer verkürzten Lebenserwartung aufgrund einer progredienten Erkrankung) oder vor dem Hintergrund einer sich rasant verändernden Werte- und Arbeitswelt dar.

Exemplarische Bedeutung: Die Bedeutung des Exemplarischen ergibt sich aus der in Schulen zu vermittelnden Stofffülle. HANSEN (2010, 57) bezeichnet „...eine vollständige materiale Abbildung von Lerninhalten in bildenden Institutionen [als, J. T.] realitätsfern...“. Verallgemeinerbare Zusammenhänge, Handlungsmöglichkeiten und Widersprüche, die zu grundlegenden Einsichten und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler führen, sind herauszuarbeiten.

Vergangenheitsbedeutung: Aus der psychoanalytischen Perspektive der TZI ist nach Assoziationen und Anknüpfungspunkten aller Beteiligten zu fragen, „...denn die Bedeutungen, die Dinge und Vorgänge für Personen gewinnen können, erwachsen aus den biografischen Erfahrungen, dem lebensgeschichtlichen und zeitgeschichtlichen Hintergrund“ (REISER 1995b, 130).

Die bisherigen Ausführungen berücksichtigen die Innovationen konstruktivistischer Didaktikentwürfe nur implizit. In der folgenden Tabelle werden die drei Perspektiven der konstruktivistischen Didaktik nach REICH (2008, 138 ff) mit dem Vier-Faktoren-Modell in Beziehung gesetzt. Wie man in der Tabelle sieht, lassen sich die von Reich entwickelten Perspektiven über die inhaltliche und Methodenebene hinaus auch auf die anderen Bereiche des Vier-Faktoren-Modells beziehen. Auch die Selbst- und Beziehungssicht bestehen aus konstruktiven, rekonstruktiven und dekonstruktiven Elementen. Die Verschränkung der drei Perspektiven mit den vier Faktoren führt zu jeweiligen Spezifizierungen. Jeder einzelne Faktor kann in Bezug auf sein Konstruktions-, Rekonstruktions- und Dekonstruktionspotential hinterfragt werden (Zeilenebene). Jede einzelne Perspektive kann hinsichtlich ihrer Gewichtung innerhalb des Vier-Faktoren-Modells konkretisiert werden (Spaltenebene). Als übergeordnete Denkfiguren gelten die Dynamische Balance (bei COHN) und der didaktische Kreislauf (bei REICH). Die einzelnen Fragen bzw. Aussagen tragen teilweise exemplarischen Charakter und sind der konkreten Unterrichtssituation anzupassen.

Tab. 8.1: Vier-Faktoren-Modell und drei Perspektiven konstruktivistischer Didaktik (in Anlehnung an REICH 2008, 261)

4-Faktoren-Modell	Konstruktion	Rekonstruktion	Dekonstruktion
Ich	Wie erlebe ich mich in einer bestimmten Situation, in der Klasse, in meiner Familie...? Welche Gefühle nehme ich an mir wahr? Wie nehme ich meinen Körper wahr? ...	Wie sehen mich die anderen? Welche Erwartungen werden von bestimmten Personen und Gruppen in bestimmten Situationen an mich herangetragen? ...	Der Vergleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung hilft mir, Anteile an mir selbst wahrzunehmen. Was erscheint mir momentan veränderbar, was nicht? ...
Wir	Wie erleben wir uns in bestimmten Situationen als Gruppe (Partner, Kleingruppe, Klasse, Familie...)? Was verbindet, was unterscheidet uns? Wie entstehen Konflikte und wie gehen wir damit um? ...	Welche Erwartungen, Regeln, Normen und Werte des Zusammenlebens werden von außen an uns herangetragen? ...	Nach welchen Erwartungen, Regeln, Normen und Werten wollen wir uns ausrichten, welche erscheinen uns zweifelhaft? ...
Es (exemplarisch)	Wie verstehe ich die Gedanken und Handlungen der Romanfiguren? Welche Gefühle und Erinnerungen werden bei mir ausgelöst? Wie fühlt sich das an, eine Romanfigur in einem Rollenspiel zu spielen? Welche Gefühle lösen bestimmte Unterrichtsfächer oder Lerninhalte bei mir aus (Vokabeln, Gedichte, Rechenoperationen...)? ...	Was lässt sich über den Autor, die Entstehungszeit des Romans ... herausbekommen. Wie wird der Roman im Theater, im Film dargestellt. Was sagen andere Personen über den Roman, über den Autor ... aus? ...	Wir schreiben einzelne Szenen um, entstellen und entthronen die Figuren. Wie verändern sich die Aussagen für mich? ...
Globe (exemplarisch)	Wie erlebe ich mich in der Öffentlichkeit? Wie erlebe ich Angebote, Möglichkeiten und Grenzen (familiär, schulisch, institutionell, gesellschaftlich) hinsichtlich (z.B.) meiner beruflichen Ausbildung? ...	Was weiß ich über Formen der Wahrnehmung von Menschen mit Behinderungen in der Öffentlichkeit, in den Medien? Was erfahre ich über die Bedingungen z.B. für meine berufliche Ausbildung aus den Medien, vom Beratungslehrer, von meinen Eltern, von einer Vertreterin eines Integrationsfachdienstes ...? ...	Warum reagieren bestimmte Menschen auf eine bestimmte Art und Weise auf mich? Welche Ziele verfolgen meine Eltern, die Schule, die Agentur für Arbeit ... wenn sie mir einen bestimmten beruflichen Werdegang empfehlen? ...

8.3 Ausblick: Forschungsdesiderata

Auf der Grundlage der vorliegenden Arbeit können verschiedene Fragestellungen weiter verfolgt werden. Bei der Formulierung möglicher Anschluss Themen hat sich der Verfasser im Wesentlichen an den Abschnitten 7.4.3 zum Geltungsbereich der vorliegenden Untersuchung sowie am vorhergehenden Abschnitt 8.2 orientiert.

1. Erfassung nonverbaler Anteile als Bestandteile vertrauensinduzierender Verhaltensweisen von Lehrpersonen sowie realisierter Vertrauenshandlungen von Schülerinnen und Schülern
2. Untersuchung der Bedeutung angemessener positiver Körpererfahrungen für eine progressive Vertrauensentwicklung
3. Erfassung von Realisierungsmöglichkeiten eines an der TZI orientierten Unterrichts und der Etablierung progressiver Vertrauensprozesse bei Schülerinnen und Schülern mit komplexen Beeinträchtigungen sowie unterstützt kommunizierender Schülerinnen und Schülern
4. Untersuchungen zur Entwicklung des Selbstkonzeptes, zu Möglichkeiten und Auswirkungen eines am Konzept der TZI orientierten Unterrichts sowie der Entwicklung von Vertrauen bei Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung der körperlichen und motorischen Entwicklung in integrativen bzw. inklusiven Kontexten
5. Es besteht insbesondere vor dem Hintergrund inklusiver Lernkontexte und bezüglich der Perspektive der Lehrpersonen Forschungsbedarf dahingehend, ob und in wie weit Vertrauen in der Lehrer-Schüler-Interaktion auch Benachteiligungseffekte im Sinne dichotomer und stigmatisierender vertrauensgeleiteter Kategorisierungen hat. So ist es denkbar, dass bestimmte äußere Erscheinungsbilder oder bspw. ein bestimmter Migrationshintergrund eine progressive Vertrauensentwicklung beeinflussen.
6. Untersuchung von Wohlbefinden, Gesundheit und Entlastung von Lehrkräften, die sich in ihrem Unterricht am Konzept der TZI orientieren
7. In der vorliegenden Untersuchung konnte der persönliche und Gruppenbezug der Schülerinnen und Schüler zur Sachebene empirisch nur marginal berücksichtigt werden. Es stellt sich die Frage, ob und inwieweit ein an der TZI orientierter Unterricht den Lernern den Zugang zum Unterrichtsthema erleichtert und wie Lernen auf der Inhaltsebene qualitativ und quantitativ beeinflusst wird.

Literaturverzeichnis

- Achermann, E. (2007): Unterricht gemeinsam machen. Ein neues Modell für den Umgang mit Heterogenität. Schulverlag plus: Bern
- Altrichter, H. (2002): Aktionsforschung als Strategie zur Förderung professionellen Lernens. In: Breidenstein, G. (Hrsg.): Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. Opladen: Leske + Budrich, 195-220
- Altrichter, H. / Feindt, A. (2008): Handlungs- und Praxisforschung. In: Helsper, W. / Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. VS Verlag: Wiesbaden, 449-466
- Altrichter, H. / Posch, P. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Ameln, F. von (2004): Konstruktivismus. Tübingen: A. Francke
- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese: zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: Dqvt
- Arndt, E. (2002): Ruth Cohn und ihre Idee zu lebendigen Lernprozessen in der Schule. In: Themenzentrierte Interaktion, 16, 1, 50-58
- Baecker, J. / Borg-Laufs, M. / Duda, L. / Matthies, E. (1992): Sozialer Konstruktivismus. Eine neue Perspektive in der Psychologie. In: Schmidt, S. J. (1992): Kognition und Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 116-145
- Bardmann, T. M. / Lamprecht, A. (1999): Systemtheorie verstehen. Eine multimediale Einführung in systemisches Denken. CD-ROM. Opladen: VS-Verlag
- Bauer, J. (2006): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. Hamburg: Hoffmann und Campe
- Beck, U. / Bonß, W. / Lau, Ch. (2001): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Beck, U. (1996): Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In: Beck, U. / Giddens, A. / Lash, S. (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 19-112
- Begemann, E. (1971): Grundprobleme eines Bildungsplanes der Schule für Körperbehinderte. In: Wolfigart, H. / Begemann, E. (Hrsg.): Das körperbehinderte Kind im Erziehungsfeld der Schule. Berlin: Marhold, 181-215

- Begemann, E. (1969): Zur Aufgabe einer Didaktik für körperbehinderte Kinder und Jugendliche. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 20, 273-285
- Bergeest, H. (2006): Körperbehindertenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bergeest, H. (2002): Die Balance von Stabilität und Instabilität – Didaktische Grundlagen des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern. In: Boenisch, J. / Daut, V. (2002): Didaktik des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern. Stuttgart: Kohlhammer, 3-19
- Bergeest, H. (1999): Körperbehindertenpädagogik als ökologisch-systemische Wissenschaft. In: Bergeest, H. / Hansen, G. (Hrsg.): Theorien der Körperbehindertenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 153-164
- Bergeest, H. (1993): Ganzheitlicher Unterricht mit körperbehinderten Kindern. In: Bergeest, H. / Haupt, U. (Hrsg.): Sonderpädagogen helfen lernen. Pfaffenweiler: Centaurus, 125- 143
- Bergeest, H. / Daut, S. (1992): Entwicklungsförderung körperbehinderter Kinder. Unveröffentlichtes Manuskript
- Bergeest, H. / Haupt, U. (Hrsg.)(1993): Sonderpädagogen helfen lernen. Pfaffenweiler: Centaurus
- Bertalanffy, L. von (1970): ... aber vom Menschen wissen wir nichts. Robots, Men in Minds. Düsseldorf: Econ
- Bertalanffy, L. v. (1949): Das biologische Weltbild. Bern: Francke
- Blumer, H. (1979): Methodologische Prinzipien empirischer Wissenschaft. In: Gerdes, K. (Hrsg.): Explorative Sozialforschung. Einführende Beiträge aus „Natural Sociology“ und Feldforschung in den USA. Stuttgart: Kohlhammer, 41-62
- Boenisch, J. (2002): Planung von Unterricht als konstruktivistischer Prozess. In: Boenisch, J. / Daut, V. (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern. Stuttgart: Kohlhammer, 46-62
- Bohnsack, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Barbara Budrich
- Bollig, S. (2010): „Ja, ist das jetzt mehr ein Praktikum oder was?“ Feldzugang als situatives Management von Differenzen. In: Heinzl, F. (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS, 107-116
- Bortz, J. (2005): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer

- Bos, W. / Koller, H.-C. (2002): Triangulation. Methodologische Überlegungen zur Kombination qualitativer und quantitativer Methoden am Beispiel einer empirischen Studie aus der Hochschuldidaktik. In: König, E. / Zedler, P. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Weinheim: Beltz, 271-285
- Braack, I. van de (2009): TZI für Führungskräfte: Integrale Führung in einer komplexen Wirklichkeit. In: Schneider-Landolf, M. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 317- 321
- Brägger, G. / Posse, N. (2007a): Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation. Band 1. Bern: h.e.p.
- Brägger, G. / Posse, N. (2007b): Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation. Band 2. Bern: h.e.p.
- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Frankfurt a. M.: Fischer
- Buber, M. (2002): Das Dialogische Prinzip. Gütersloh: Gütersloher Verlags-Haus
- Buber, M. / Rogers, C. (1957): Dialogue between Martin Buber and Carl Rogers. In: Psychologia 1960, Heft 3, 208-221
- Buholzer, A. / Roos, M. (2005): Ergebnisse der Begleitevaluation. In: Büeler, X. (Hrsg.): Schulen mit Profil. Forschungsergebnisse. Brennpunkte. Zukunftsperspektiven. Studien Verlag: Innsbruck, 65-123
- Burow, O.A. (1988): Grundlagen der Gestaltpädagogik. Dortmund: Modernes Lernen
- Bühl, W. L. (1987): Grenzen der Autopoiesis. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 36, 225-254
- Bühler, C. (1969): Die allgemeine Struktur des menschlichen Lebenslaufes. In: Bühler, C. / Massarik, F. (Hrsg.): Lebenslauf und Lebensziele. Studien in humanistisch-psychologischer Sicht. Fischer: Stuttgart, 10-22
- Bühler, C. / Allen, M. (1973): Einführung in die Humanistische Psychologie. Frankfurt am Main: Ullstein
- Ciampi, L. (2003): Affektlogik, affektive Kommunikation und Pädagogik. In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Jhg. 26, H.3, 62-70
- Ciampi, L. (1998): Affektlogik. Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung. Ein Beitrag zur Schizophrenieforschung. Stuttgart: Klett-Cotta

- Ciampi, L. (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Cohn, R. C. (1994): Verantworte Dein Tun und Dein Lassen – persönlich und gesellschaftlich. Offener Brief an Günther Hoppe. In: Themenzentrierte Interaktion, 8 (2), 85-87
- Cohn, R. C. (1975, 1994): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Klett-Cotta
- Cohn, R. C. (1989): Es geht ums Anteilnehmen. Perspektiven der Persönlichkeitsentfaltung in der Gesellschaft der Jahrtausendwende. Freiburg/Br.: Herder
- Cohn, R. C. (1984): Buch II. In: Farau, A. / Cohn, R. C.: Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta, 199- 548
- Cohn, R. C. / Richard, A. (1993): Eine Französischstunde für Deutsche und Anderssprachige (4. bis 5. Jahr). In: Cohn, R. C. / Terfurth, Chr. (Hrsg.): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart: Klett-Cotta, 69-74
- Cohn, R. C. / Terfurth, Chr. (Hrsg.)(1993): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart: Klett-Cotta
- Csikszentmihalyi, M. / Schiefele, U. (1993): Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jhg. 39, H. 2/3, 207-222
- Daniel, B. / Wassel, S. (2002): The early years. Assessing and promoting resilience in vulnerable children. London: Jessica Kingsley
- Danner, H. (1979): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München: Reinhardt
- Daut, V. (1997): Zur Weiterentwicklung der Schule für körperbehinderte Kinder und Jugendliche. In: Verband katholischer Einrichtungen und Dienste für körperbehinderte Menschen e.V. (Hrsg.): Mutmachen zur Zukunft und Vertrauen in ihre Gestaltung wecken. Freiburg, 98-106
- Deci, E.L. / Ryan, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, Jhg. 39, H.2, 223-238
- de Haan, G. / Rülcker, T. (2009): Der Konstruktivismus als Grundlage für die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Peter Lang
- Denzin, N. K. (2007): Reading Film – Filme und Videos als sozialwissenschaftliches Erfahrungsmaterial. In: Flick, U. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, 416-428
- Denzin, N. K. (1970): The Research Act. Chicago: Aldine

- Deusinger, I. M. (1994): FKKS. Frankfurter Körperkonzeptskalen. Göttingen: Hogrefe
- Deusinger, I. M. (1986): FSKN. Frankfurter Selbstkonzeptskalen. Göttingen Hogrefe
- Diekmann, A. (2001): Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek: Rowohlt
- DIMDI – Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (2005): ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Köln: Dt. Ärzte-Verl.
- Dittmar, N. (2004): Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. Wiesbaden: VS Verlag
- Dlugosch, A. (2009): Kritische Anfragen an das Konzept. In: Schneider-Landolf, M. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 237-241
- Doose, St. (2004): „I want my dream!“ Persönliche Zukunftsplanung. Netzwerk People First Deutschland e.V.: Kassel
- Ebeling, W. (1989): Chaos, Ordnung und Information. Selbstorganisation in Natur und Technik. Leipzig: Urania
- Elliott, J. (1976): Developing Hypotheses about Classrooms from Teachers' Practical Constructs. North Dakota Study Group on Evaluation-Series. University of North Dakota: Grand Forks
- Emme, M. / Spielmann, J. (2009): Es. In: Schneider-Landolf, M. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 128-133
- Engler, St. (2010): Zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, 118-130
- Epstein, S. (1984): Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In: Filipp, S.-H. (Hrsg.): Selbstkonzeptforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, 15-45
- Ewen, J. (2003): Ethik für Führungskräfte. Überlegungen aus der Praxis. Themenzentrierte Interaktion 17 (2), 91-103
- Ewert, F. (2008): Themenzentrierte Interaktion (TZI) und pädagogische Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. Erfahrungen und Reflexionen. Wiesbaden: VS Verlag
- Fahrenberg, J. (2003). Interpretationsmethodik in Psychologie und Sozialwissenschaften – neues Feld oder vergessene Traditionen? Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 4(2), Art. 45. Online im Internet:

URL: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03fahenberg-d.htm>
(Stand 11.04.2011).

- Farau, A. / Cohn, R. C. (1984): Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta
- Faßbender, K.J. / Schlüter, M. (Hrsg.)(2007): Pflegeabhängigkeit und Körperbehinderung. Theoretische Fundierungen und praktische Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Faßhauer, U. (2009): 1. Axiom: existenziell-anthropologisches Axiom. In: Schneider-Landolf, M. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 80- 85
- Flick, U. (2007a): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt
- Flick, U. (2007b): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U. / von Kardorff, E. / Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, 309-318
- Flick, U. (2006): Triangulation. In: Bohnsack, R. / Marotzki, W. / Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Barbara Budrich, 161-162
- Flick, U. (2005): Design and process in qualitative research. In: Flick, U. / Kardorff, E. / Steinke, I. (Hrsg.): A companion to qualitative research. London: Sage, 146-152
- Flick, U. (2004): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag
- Flick, U. (2000): Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek: Rowohlt
- Flick, U. (1998): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaft. Reinbek: Rowohlt
- Foerster, H. v. (1997): Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. München: Piper, 39-66
- Foerster, H. v. (1993): Wissen und Gewissen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Foerster, H. v. (1985): Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich Verstehen verstehen? In: Gumin, H. / Mohler, A. (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. München: Piper, 41-88
- Freud, S. (1900, 2009): Die Traumdeutung. Frankfurt a. M.: Fischer
- Friebertshäuser, B. (2010): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, 371-395

- Fries, A. (2005): Einstellungen und Verhalten gegenüber körperbehinderten Menschen – aus der Sicht und im Erleben der Betroffenen. Oberhausen: Athena
- Funke, D. (1984): Verkündigung zwischen Tradition und Interaktion. Praktisch-theologische Studien zur Themenzentrierten Interaktion nach Ruth C. Cohn. Frankfurt a.M.: Peter Lang
- Galle, R. (2009): Der Existenzialismus. Paderborn: W. Fink
- Garin, E. (1966): Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik II. Humanismus. Reinbek: Rowohlt
- Gay, P. (2006): Freud. Eine Biografie für unsere Zeit. Frankfurt a. M.: Fischer
- Gergen, K. (1986): Correspondance versus Autonomy in the Language of Understanding Human Action. In: Fiske, D. / Shweder, R. (Hrsg.): Metatheory in Social Science. Chicago: University of Chicago Press, 136-162
- Gergen, K. J. (2002): Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus. Stuttgart: Kohlhammer
- Gergen, K. (1999): An invitation to social construction. London: Sage
- Germanis, O. (2002): Vertrauen – Die Entdeckung einer sozialen Ressource. Stuttgart: Hirzel
- Gerspach, M. (2009): Psychoanalytische Heilpädagogik. Ein systematischer Überblick. Stuttgart: Kohlhammer
- Glaser, B. G. / Strauss, A. L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber (engl. 1967)
- Gläser, J. / Laudel, G. (2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS-Verlag
- Gläser-Zirkuda, M. et al. (2005): Promoting students' emotions an achievement – Instructional design and evaluation of the ECOLE-approach. Learning and Instruction, 15(5), 481-495
- Glaserfeld, E. v. (1998): Die Radikal-Konstruktivistische Wissenstheorie. In: Ethik und Sozialwissenschaften, 9 (4), 503-511
- Glaserfeld, E. v. (1997): Wege des Wissens. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag
- Glaserfeld, E. v. (1996): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

- Glaserfeld, E. v. (1992): Konstruktion von Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Förster, H. v. (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. München: Piper, 9-39
- Goldstein, S. (Hrsg.)(2006): Handbook of resilience in children. New York: Springer
- Gonschorek, G. / Schneider, S. (2007): Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung. Donauwörth: Auer
- Goodman, P. (1979): Die Struktur des Wachstums. In: Perls, F. / Hefferlinge, R. / Goodman, P.: Gestalttherapie. Grundlagen. Stuttgart: Klett-Cotta, 21-33
- Grasshoff, G. / Höblich, D. / Stelmaszyk, B. / Ullrich, H. (2006): Klassenlehrer-Schüler-Beziehungen als biografische Passungsverhältnisse. Fallstudien zum Verhältnis von Lehrer-Schüler-Interaktionen und Selbstverständnis der Lehrerschaft an Waldorfschulen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 52 (4), 571-590
- Greve, W. (2000): Die Psychologie des Selbst – Konturen eines Forschungsthemas. In: Greve, W. (Hrsg.): Psychologie des Selbst. Weinheim: PVU, 15-36
- Greving, H. (2009): Ruth C. Cohn. In: Schneider-Landolf, M. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 18 -23
- Grünke, M. (2008): Offener Unterricht und Projektunterricht. In: Fingerle, M. / Ellinger, S. (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich. Orientierungshilfen für die Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 13-33
- Gudjons, H. (1995a): Vorwort des Reihenherausgebers. In: Buddrus, v. (Hrsg.): Humanistische Pädagogik. Eine Einführung in Ansätze integrativen und personenzentrierten Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7-8
- Gudjons, H. (1995b): Die Themenzentrierte Interaktion (TZI). Ein Weg zum persönlich bedeutsamen Lernen. In: Pädagogik, 47, 11, 10-13
- Gudjons, H. (1986): Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Haag, L. (1988): TZI im Lateinunterricht. In: Themenzentrierte Interaktion, 4, 2, 77-83
- Habermas, J. (1973): Erkenntnis und Interesse. Mit einem neuen Nachwort. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Habermas, J. / Luhmann, N. (1971): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Haeckel, E. H. P. A. (1866): Generelle Morphologie der Organismen. Allgemeine Grundzüge der organischen Formen-Wissenschaft, mechanisch begründet durch die von Charles Darwin reformierte Deszendenztheorie. Berlin: Reimer

- Haferkamp, H. (1987): Autopoietisches soziales System oder konstruktives soziales Handeln? Zur Ankunft der Handlungstheorie und zur Abweisung empirischer Forschung in Niklas Luhmanns Systemtheorie. In: Haferkamp, H. / Schmidt, M. (Hrsg.): Sinn, Kommunikation und soziale Differenzierung. Beiträge zu Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 51-88
- Hahn, M. (1971): Bedarf es einer besonderen Didaktik für die Sonderschule für Körperbehinderte? In: Wolfigart, H. / Begemann, E. (Hrsg.): Das körperbehinderte Kind im Erziehungsfeld der Schule. Berlin: Marhold, 163-180
- Hammerschlag-Mäsgen, J. (2003): Unterricht und Förderung mit sogenannten körperbehinderten Kindern und Jugendlichen, im Sinne einer unterstützenden / förderlichen Lebens- und Lernbegleitung. In: Lelgemann, R. / Kuckartz, N. (Hrsg.): Körperbehindertenpädagogik. Praxis und Perspektiven. Meckenheim: Fachverband für Behindertenpädagogik Landesverband Nordrhein-Westfalen e.V., 316-331
- Hannover, B. et al. (2005): Eine erweiterte Version des Semantisch-Prozeduralen Interface-Modells des Selbst. Psychologische Rundschau 56 (2), 99-112
- Hannover, B. / Kühnen, U. (2002): Der Einfluss independenter und interdependenten Selbstkonstruktionen auf die Informationsverarbeitung im sozialen Kontext. Psychologische Rundschau, 53 (2), 61-76
- Hannover, B. (1997): Das dynamische Selbst. Zur Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens. Bern: Huber
- Hansen, G. (2010): Unterstützende Didaktik. Planung und Durchführung von Unterricht an Allgemeinen Schulen und Förderschulen. München: Oldenbourg
- Hansen, G. (2008): Theoretische Neuorientierung. Die neuere Geschichte der Körperbehindertenpädagogik. In: Jennessen, S. (Hrsg.): Leben geht weiter ... Neue Perspektiven der sozialen Rehabilitation körperbehinderter Menschen im Lebenslauf. Weinheim: Juventa, 11-27
- Hansen, G. (2007)(Hrsg.): Konstruktivistische Didaktik für den Unterricht mit körperlich und motorisch beeinträchtigten Schülern. Göttingen: Cuvillier
- Hansen, G. (2006a): Beeinträchtigungen der körperlichen und motorischen Entwicklung. In: Hansen, G. / Stein, R. (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 68-81
- Hansen, G. (2006b): Didaktik. In: Hansen, G. / Stein, R. (Hrsg.): Kompendium Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 168-181
- Hansen, G. (1996c): Gestaltpädagogische Prinzipien als Rahmen für die Innovation sonderpädagogischen Handelns. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 3, 102-107

- Hansen, G. (1996d): Umweltkontrolle bei körperbehinderten Menschen. In: Stein, R. / Brilling, O. (Hrsg.): Ökologische Perspektiven für pädagogische Handlungsfelder. Pfaffenweiler: Centaurus
- Hansen, G. (2004): Unterstützende Didaktik. Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der körperlichen/motorischen Entwicklung beim Lernen helfen. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. H.4. (73) 388-397
- Hansen, G. (2002): Grundzüge einer Unterstützenden Didaktik in der Zusammenarbeit mit körperbehinderten Kindern. In: Boenisch, J. / Daut, V. (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern. Stuttgart: Kohlhammer, 20-33
- Hansen, G. (1999): Gestaltpädagogische Überlegungen zur Bedeutung und Förderung von Kreativität bei körperbehinderten Menschen. In: Hansen, G. / Haupt, U. (Hrsg.): Kreative Schüler mit Körperbehinderungen. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben, 5-25
- Hansen, G. (1993): Wachstum als pädagogisches Lernprinzip – Zu einer gestaltpädagogischen Neuformulierung des Lernbegriffs. In: Bergeest, H. / Haupt, U. (Hrsg.): Sonderpädagogen helfen lernen. Pfaffenweiler: Centaurus, 29-44
- Hansen, G. (1990): Die Persönlichkeit des behinderten Kindes im Vergleich zur Persönlichkeit des nichtbehinderten Kindes: eine empirische Untersuchung bei 9-14 jährigen Sonder- und Regelschülern. Frankfurt a. M.: Lang
- Hänsel, F. (2008): Kognitive Aspekte. In: Conzelmann, A. / Hänsel, F. (Hrsg.): Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung. Schorndorf: Hofmann, 26-44
- Härtling, P. (2002): Ben liebt Anna. Weinheim: Beltz und Gelberg
- Hartmann, D. / Janich, P. (1998): Die kulturalistische Wende. Zur Orientierung des philosophischen Selbstverständnisses. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Hartmann, D. / Janich, P. (1996): Methodischer Kulturalismus. In: Hartmann, D. / Janich, P. (Hrsg.): Methodischer Kulturalismus. Zwischen Naturalismus und Postmoderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 9-69
- Hascher, T. / Edlinger, H. (2009): Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule – ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 56, 105-122
- Hoßfeld, H. (1993): Die Schnecke – so ein kleines Tier, so viele Geheimnisse. TZI-Vorbereitung einer Unterrichtseinheit. In: Cohn, R. C. / Terfurth, Chr. (Hrsg.): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart: Klett-Cotta, 85-103

- Hauff, W. (2002): Kalif Storch. Berlin: Aufbau
- Haupt, U. (2007): Zu Problemen der Fremdbestimmung in Therapie und Förderung körperbehinderter Kinder. In: Haupt, U. / Wieczorek, M. (Hrsg.): Brennpunkte der Körperbehindertenpädagogik. Kohlhammer: Stuttgart, 51-69
- Haupt, U. (1996): Körperbehinderte Kinder verstehen lernen. Auf dem Weg zu einer anderen Diagnostik und Förderung. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Lernen
- Hecker, W. (2009): Einflüsse der Humanistischen Psychologie. In: Schneider-Landolf, M. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 38- 42
- Hedderich, I. (2006): Einführung in die Körperbehindertenpädagogik. München: Ernst Reinhardt
- Hedderich, I. (2005): Einführung in die Montessori-Pädagogik. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung. München: Reinhardt
- Hedderich, I. (2003): Wissenschaftliche Grundlagen des Forschungsprozesses. In: Hedderich, I. / Loer, H.: Körperbehinderte Menschen im Alter. Lebenswelt und Lebensweg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 113-136
- Hedderich, I. / Hecker, A. (2009): Belastung und Bewältigung in integrativen Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hedderich, I. / Loer, H. (2003): Körperbehinderte Menschen im Alter. Lebenswelt und Lebensweg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Heidegger, M. (2006): Sein und Zeit. Tübingen: Niemeyer
- Heigl-Ewers, A. (Hrsg.) (1994): Die psychoanalytisch-interaktionelle Methode. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Heimann, P. (1970): Didaktik als Theorie und Lehre (1962). In: Kochan, D. C. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953-1969. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 110-142
- Heimann, P. / Otto, G. / Schulz, W. (1965): Unterricht: Analyse und Planung. Hannover: Schroedel
- Heimlich, U. (1995): Orte und Konzepte sonderpädagogischer Förderung – Ökologische Entwicklungsperspektiven der Heilpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2, 46-54

- Heinzel, F. (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, 396-413
- Hejl, P. M. (1995): Ethik, Konstruktivismus und gesellschaftliche Selbstregelung. In: Rusch, G. / Schmidt, S. J. (Hrsg.): Konstruktivismus und Ethik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 28-121
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Kallmeyer: Seelze
- Helmke, A. (2007): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Klett-Kallmeyer
- Hickmann, L.A. / Neubert, S. / Reich, K. (Hrsg.)(2004): John Dewey – Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Münster: Waxmann
- Hintner, R. / Middelkoop, T. / Wolf-Hollander, J. (2009): Partizipierend Leiten. In: Schneider-Landolf, M. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, 183- 188
- Hinz, A. (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5, 171-179
- Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I. / Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41-74
- Hitzler, R. / Eberle, T.S. (2007): Phänomenologische Lebensweltanalyse. In: Flick, U. / von Kardoff, E. / Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, 109-118
- Hoffmann, S. (2009): Störungspostulat. In: Schneider-Landolf, M. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 101-106
- Hoffmann, S. / Gores-Pieper, E. (2009): Rivalität und Konkurrenz. In: Schneider-Landolf, M. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 257 -262
- Hoffmann, S. (2005): Irritation als Lernanlass – eine pädagogische Begründung und Interpretation des Störungspostulats. Themenzentrierte Interaktion 19 (1), 82-93
- Hopf, Chr. (1978): Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie 7/2, 97-115

- Horster, L. / Rolff, H.-G. (2006): Unterrichtsentwicklung. Grundlagen einer reflektori-schen Praxis. Beltz: Weinheim
- Huschke-Rhein, R. (1998): Systemische Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Bera-tungswissenschaft. Weinheim: Beltz
- Huschke-Rhein, R. (1993a): Qualitative Forschungsmethoden und Handlungsforschung: Ein Lehr- und Studienbuch für Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Köln: Rhein-Verlag
- Huschke-Rhein, R. (1993b): Systemisch-ökologische Pädagogik. Bd. II. Qualitative Forschungsmethoden. Köln: Rhein-Verlag
- Huschke-Rhein, R. (1992): Systemisch-ökologische Pädagogik. Bd. III. Systemtheorien für die Pädagogik. Köln: Rhein-Verlag
- Hutterer, R. (1998): Das Paradigma der Humanistischen Psychologie. Entwicklung, Ideengeschichte und Produktivität. Wien: Springer
- Hütter-Klemmer, L. (1988): Lebendiges Lernen im Englischunterricht. In: Themenzen-trierte Interaktion, 2, 1, 62-74
- Jank, W. / Meyer, H. (2008): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen
- Jansen, G. W. / Leyendecker, Ch. (1987, 1993): Probleme der Identitätsfindung unter-sucht am Selbstkonzept körperbehinderter Jugendlicher und junger Erwachsener. Abschlussbericht eines Forschungsauftrages im Schwerpunktprogramm „Päda-gogische Förderung Behinderter“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Köln/Dortmund
- Jennessen, S. (2010): Spezifik in einer Pädagogik der Vielfalt – Schulische Inklusion körperbehinderter Kinder und Jugendlicher. In: Jennessen, S. / Lelgemann, R. / Ortland, B. / Schlüter, M. (Hrsg.): Leben mit Körperbehinderung. Perspektiven der Inklusion. Stuttgart: Kohlhammer, 120-134
- Jennessen, S. (2008): Schule, Tod und Rituale. Systemische Perspektiven im sonderpä-dagogischen Umgang mit Sterben, Tod und Trauer. Oldenburg: diz
- Jensen, O. (2008): Induktive Kategorienbildung als Basis Qualitativer Inhaltsanalyse. In: Mayring, Ph. / Gläser-Zikuda (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsana-lyse. Weinheim: Beltz, 225-275
- Jensen, S. (1999): Erkenntnis – Konstruktivismus – Systemtheorie. Einführung in die Philosophie konstruktivistischer Wissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Jetter, K. (1979): Bezugspunkte einer handlungsorientierten Didaktik der Schule für Körperbehinderte. In: Jetter, K. / Schönberger, F. (Hrsg.): Verhaltensstörung als

- Handlungsveränderung. Beiträge zu einem Förderkonzept Behinderter. Bern: Huber, 41-54
- Jetter, K. (1975): Bemerkungen zum Unterrichtsprinzip der Anschauung in der Schule für Körperbehinderte. In: Eggert, D. (Hrsg.): Beiträge zur sonderpädagogischen Forschung. Berlin: Marhold, 120-130
- Johach, H. (2009a): Historische und politische Grundlagen. In: Schneider-Landolf, M. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 27- 32
- Johach, H. (2009b): Von Freud zur Humanistischen Psychologie. Therapeutisch-biografische Profile. Bielefeld: transcript
- Kampmeier, A. (1999): Körper und Selbst: Welchen Einfluss hat eine körperliche Behinderung auf die Persönlichkeitsentwicklung. In: Bergeest, H. / Hansen, G. (Hrsg.): Theorien der Körperbehindertenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 241-251
- Kampmeier, A. (1997): Körperliche Behinderung. Auswirkungen auf das Körperbild und das Selbstbild des Menschen. Eine vergleichende Untersuchung zum Körper- und Selbstbild körperbehinderter und nichtbehinderter Menschen. Dortmund: Dissertation
- Kanitz, A. von (2009): Einführung zu den Axiomen und Postulaten. In: Schneider-Landolf, M. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 78- 79
- Karagiannakis, E. / Lewark, U. (2006): Lernprozesse reflektieren, Selbsteinschätzung und Lernerfolg. Beispiele und Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis mit Erwachsenen. In: Themenzentrierte Interaktion, 20, 1, 71-82
- Kassner, K. / Wassermann, P. (2009): Nicht überall, wo Methode drauf steht, ist auch Methode drin. Zur Problematik der Fundierung von ExpertInneninterviews. In: Bogner, A. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag, 95-111
- Keel, D. (2009): Hilfsregeln. In: Schneider-Landolf, M. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 195-200
- Kelle, U. (2007): Theoretisches Vorwissen und Kategorienbildung in der „Grounded Theory“. In: Kuckartz, U. (Hrsg.): Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag, 32-49

- Kelle, H. / Breidenstein, G. (1996): Kinder als Akteure. Ethnografische Ansätze in der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1/96, 47-67
- Kelle, U. / Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich
- Kelle, U. / Reith, F. (2008): Empirische Forschungsmethoden. In: Schweer, M. K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: VS Verlag, 39-75
- Klafki, W. (1996, 2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz
- Klafki, W. (1963, 1974): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz
- Kleber, E. W. / Stein, R. (2001): Lernkultur am Ausgang der Moderne. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Klein, I. (2009): Struktur. In: Schneider-Landolf, M. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 164- 169
- Klein, I. (2002): Gruppenleiten ohne Angst. Ein Handbuch für Gruppenleiter. Donauwörth: Auer
- Klein, T. (2003): Selbstkonzept und Coping-Prozesse bei Patienten nach einer Amputation. Dortmund: Dissertation
- Klemmer, G. (2009): Phasenmodelle der Gruppenentwicklung. In: Schneider-Landolf, M. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 201- 206
- Klemmer, G. (1993): Themenzentrierte Interaktion als therapeutisch-pädagogisches und politisches Handeln in Schule und Hochschule. In: Cohn, R. C. / Terfurth, Chr. (Hrsg.): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart: Klett-Cotta, 105-115
- Kleve, H. (2009): Konstruktivismus und Soziale Arbeit. Einführung in Grundlagen der systemisch-konstruktivistischen Theorie und Praxis. Wiesbaden: VS-Verlag
- Klippert, H. (2008): Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Beltz: Weinheim
- Klippert, H. (1997): Schule entwickeln – Unterricht neu gestalten. In: Pädagogik 2/1997, 13
- Kneer, G. / Nassehi, A. (1993)(Hrsg.): Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung. München: Fink

- Knorr-Cetina, K. (1989): Spielarten des Konstruktivismus. Einige Notizen und Anmerkungen. In: Soziale Welt, 40 (1/2), 86-96
- Kollbrunner, J. (1987): Das Buch der Humanistischen Psychologie. Eine ausführliche einführende Darstellung und Kritik des Fühlens, Denkens und Handelns in der Humanistischen Psychologie. Eschborn: Fachbuchhandlung für Psychologie
- Kowall, S. / O'Connell, D.C. (2007): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, U. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, 437-447
- König, B. (1981): Die Personenperson. Frankfurt a. M.: Ullstein
- König, E. / Bentler, A. (2010): Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess – ein Leitfaden. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, 137-148
- König, E. / Zedler, P. (2002): Theorien der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz
- Kösel, E. (1993): Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau: Laub
- Krampen, G. / Greve, W. (2008): Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung über die Lebensspanne. In: Oerter, R. / Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, 652-686
- Krause, D. (2001): Luhmann-Lexikon. Stuttgart: Lucius und Lucius
- Krieger, D. J. (1996): Einführung in die allgemeine Systemtheorie. München: Fink
- Kristeller, P. O. (1986): Acht Philosophen der italienischen Renaissance. Weinheim: VCH
- Kriz, J. (2007): Grundkonzepte der Psychotherapie. Weinheim: Beltz
- Kriz, J. (1999): Systemtheorie für Psychotherapeuten, Psychologen und Mediziner. Wien: Facultas
- Kroeger, M. (2010): Das sogenannte „Störungspostulat“: „Disturbances and Passionate Involvements take precedence“. Themenzentrierte Interaktion (24) 1, 9-21
- Kroeger, M. (1992): Anthropologische Grundannahmen der Themenzentrierten Interaktion. In: Löhmer, C. / Standhardt, R. (Hrsg.): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. Stuttgart: Klett-Cotta, 93-124
- Krohn, W. / Küppers, G. (1992)(Hrsg.): Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung. Frankfurt: Suhrkamp
- Kron, F. W. (2004): Grundwissen Didaktik. München: Ernst Reinhardt

- Kron, F. W. (1999): Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München: Reinhardt
- Kuckartz, N. (2003): Zur aktuellen Situation der schulischen Förderung. In: Lelgemann, R. / Kuckartz, N. (Hrsg.): Körperbehindertenpädagogik. Praxis und Perspektiven. Meckenheim: Fachverband für Behindertenpädagogik Landesverband NRW, 290-315
- Kuckartz, U. (2007a): MAXQDA 2007. Marburg: VERBI Software
- Kuckartz, U. (2007b): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag
- Kuhn, H.-W. (2004): Basiskompetenz: Unterricht interpretieren. In: Arbeitskreis Interpretationswerkstatt PH Freiburg (Hrsg.): Studieren und Forschen. Qualitative Methoden in der LehrerInnenbildung. Herbolzheim: Centaurus, 67-89
- Kunert, S. (1975): Prinzipien der Unterrichts- und Erziehungsarbeit bei Körperbehinderten. In: Bläsig, W. / Jansen, G. W. / Schmidt, M. H. (Hrsg.): Die Körperbehindertenschule. Eine Darlegung der gegenwärtigen didaktischen und methodischen Konzeption. Berlin: Marhold
- Kunzmann, P. (2001): dtv-Atlas zur Philosophie. München: Dt. Taschenbuchverlag
- Kügler, H. (1997): Es oder Thema? Plädoyer für eine präzise Begrifflichkeit. Themenzentrierte Interaktion, 11 (1), 23-28
- Lacan, J. (1964, 1987): Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Das Seminar von Jacques Lacan, Buch XI. Berlin: Quadriga
- Lamnek, S. (2005a): Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz
- Lamnek, S. (2005b): Gruppendiskussion: Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz
- Langmaack, B. (2004): Soziale Kompetenz. Verhalten steuert den Erfolg. Beltz: Weinheim
- Langmaack, B. (2001): Einführung in die Themenzentrierte Interaktion TZI. Weinheim: Beltz
- Langmaack, B. (1991): Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Dreieck. München: Psychologie Verlags Union
- Lanzoni, L. (2003): Das Körper- und Selbstbild von Menschen mit einer angeborenen Körperbehinderung im Erwachsenenalter. Dortmund: Dissertation
- Largo, R. H. (2008): Wachstum und Entwicklung. In: Herpertz-Dahlmann, B. (Hrsg.): Entwicklungspsychiatrie. Biopsychologische Grundlagen und Entwicklung psychischer Störungen. Stuttgart: Schattauer, 119-153

- Lelgemann, R. (2010): Körperbehindertenpädagogik. Didaktik und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer
- Lelgemann, R. (2003): Zum Selbstverständnis einer Pädagogik für und mit Menschen mit Körperbehinderungen. In: Lelgemann, R. / Kuckartz, N. (Hrsg.): Körperbehindertenpädagogik. Praxis und Perspektiven. Meckenheim: Fachverband für Behindertenpädagogik Landesverband Nordrhein-Westfalen e.V., 332-349
- Lelgemann, R. / Fries, A (2009): Die Entwicklung der Schülerschaft an Förderzentren körperliche und motorische Entwicklung in Bayern. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung und weiterer Untersuchungen in den Jahren 2004 bis 2008. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2, 213-223
- Lewin, K. (1953): Die Lösung sozialer Konflikte. Christian-Verlag: Bad Nauheim
- Leyendecker, Chr. (2006): „Normalerweise bin ich nicht behindert?!“ Entwicklung des Selbstkonzeptes und Coping-Prozesse im Leben mit einer körperlichen Schädigung. In: Ortland, B. (Hrsg.): Die eigene Behinderung im Fokus. Theoretische Fundierungen und Wege der inhaltlichen Auseinandersetzung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 12-30
- Leyendecker, Chr. (2005): Motorische Behinderungen: Grundlagen, Zusammenhänge und Förderungsmöglichkeiten. Stuttgart: Kohlhammer
- Leyendecker, Ch. (1999): Körperbehinderte Menschen. In: Fengler, J. / Jansen, G. (Hrsg.): Handbuch der Heilpädagogischen Psychologie. Stuttgart: Kohlhammer, 153-189
- Leyendecker, Ch. (1977): Lernverhalten behinderter Kinder. Heidelberg: Schindele
- Libet, B. (2005): Mind Time. Wie das Gehirn Bewusstsein produziert. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Lincoln, Y. S. / Guba, E. G. (1985): Naturalistic Inquiry. London: Sage
- Lindemann, H. (2006): Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis. München: Reinhardt
- Lindemann, H. / Vossler, N. (1999): Die Behinderung liegt im Auge des Betrachters. Konstruktivistisches Denken für die pädagogische Praxis. Neuwied: Luchterhand
- Liechti, M. (2000): Erfahrung am eigenen Leibe. Taktil-kinästhetische Sinneserfahrung als Prozess des Weltbegreifens. Heidelberg: Edition S
- Lohmann, K.-E. (2003): Interkulturelle Gruppen leiten. Themenzentrierte Interaktion, 17 (1), 7-16 u. 17 (2), 81-90

- Löhmer, C. (1994): Zur Tat befreien. Gesellschaftspolitische Perspektiven der TZI-Gruppenarbeit. Mainz: Grünewald
- Lorenz, E. (2007): Selbstwert und Selbstwirksamkeit lebertransplantierte Kinder und Jugendlicher. Diplomarbeit TU Braunschweig. Hamburg: Grin
- Lorenz, E. N. (1963): Deterministic Nonperiodic Flow. J. Atmospheric Sci. 20, 130-141
- Lotz, W. (2009): Ich. In: Schneider-Landolf, M. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, 115- 119
- Lotz, W. (2003): Sozialpädagogisches Handeln. Eine Grundlegung sozialer Beziehungsarbeit mit themenzentrierter Interaktion. Mainz: Grünewald
- Lotz, W. (1995): TZI und pädagogische Handlungsorientierung. . In: Reiser, H. / Lotz, W.: Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. Mainz: Grünewald, 54-94
- Lotz, W./Reiser, H. (1995): Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. Mainz: Grünewald
- Luhmann, N. (1968, 2000): Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. Stuttgart: Lucius&Lucius
- Luhmann, N. (1997a): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Luhmann, N. (1997b): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Bd. 4. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Luhmann, N. (1996): Die Realität der Massenmedien. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Luhmann, N. (1991): Soziologische Aufklärung 1. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Luhmann, N. (1990): Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Luhmann, N. (1990b): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Luhmann, N. (1989): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Band 3. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Luhmann, N. (1988): Erkenntnis als Konstruktion. Bern: Benteli Verlags AG
- Luhmann, N. (1987): Die Autopoiesis des Bewusstseins. In: Hahn, A. / Kapp, V. (Hrsg.): Selbstthematisierung und Selbstzeugnis. Bekenntnis und Geständnis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 25-94
- Luhmann, N. (1986): Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf Gefährdungen einstellen? Opladen: Westdeutscher Verlag

- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Luhmann, N. (1975): Soziologische Aufklärung 2. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Luther, H. (1992): Religion und Alltag. Baustelle zu einer praktischen Theologie des Subjekts. Stuttgart: Radius
- Lüpke, H. v. (2001): Dialog der Attraktoren. Collage zur Rolle der Begleitung auf systemtheoretischem Hintergrund. In: Doering, W. / Doering, W. (Hrsg.): Von der sensorischen Integration zur Entwicklungsbegleitung. Von Theorien und Methoden über den Dialog zu einer Haltung. Dortmund: Modernes Lernen
- Maslow, A. H. (1985): Psychologie des Seins. Ein Entwurf. Frankfurt a.M.: Fischer
- Maturana, H. R. (1987): Kognition. In: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 89-132
- Maturana, H. R. (1982): Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zu biologischen Epistemologie. Braunschweig: Vieweg
- Maturana, H. R. / Valera, F. J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Bern: Scherz
- Matzdorf, P. (1993, 2007): Das TZI-Haus. Zur praxisnahen Grundlegung eines pädagogischen Handlungssystems. In: Cohn, R./Terfurth, C. (Hrsg.): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart, 332-387
- Matzdorf, P. / Cohn, R.C. (1992): Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion. In: Löhmer, C. / Standhardt, R. (Hrsg.): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. Stuttgart: Klett-Cotta, 39-93
- Matzdorf, P. / Cohn, R.C. (1983): Themenzentrierte Interaktion. In: Corsini, R. J. (Hrsg.): Handbuch der Psychotherapie. München: Psychologie-Verl.-Union, 1272-1313
- May, R. (Hrsg.)(1958): Existence: a new dimension in psychiatry and psychology. New York: Basic Books
- Mayring, Ph. (2008): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, Ph. / Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz, 7-19
- Mayring, Philipp (2007). Generalisierung in qualitativer Forschung. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 8(3), Art. 26, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0703262>. [Zugriff: 11.04.2011]

- Mayring, Ph. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz
- Mayring, Ph. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Beltz: Weinheim
- Mertens, W. (1996): Psychoanalyse. Stuttgart: Kohlhammer
- Metzner, A. (1993): Probleme sozio-ökologischer Systemtheorie. Natur und Gesellschaft in der Soziologie Luhmanns. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Meuser, M. / Nagel, U. (2006): Experteninterview. In: Bohnsack, R. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Barbara Budrich, 57-58
- Meyer, H. (2002): Unterrichtsmethoden. Band 1: Theorieband. Berlin: Cornelsen
- Meyer, H. (1997): Schulpädagogik. Band 2. Cornelsen: Berlin
- Meyer, H. / Pfiffner, M. / Walter, C. (2007): Ein unterstützendes Lernklima erzeugen. Was wissen wir über den Einfluss der Lernumwelt. In: Pädagogik, Jhg. 59, H. 11, 42-47
- Mienert, M. (2010): Vertrauen im Jugendalter. In: Schweer, M. (Hrsg.): Vertrauensforschung 2010: A State of the Art. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 27-40
- Mummendey, H. D. (2006): Psychologie des Selbst. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung. Göttingen: Hogrefe
- Müller, K. (1996): Allgemeine Systemtheorie. Geschichte, Methodologie und Sozialwissenschaftliche Heuristik eines Wissenschaftsprogramms. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Mutzeck, W. (2008): Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag. Weinheim: Beltz
- Naumann, T. M. (2010): Beziehungen und Bildung in der kindlichen Entwicklung. Gießen: Psychosozial-Verlag
- Neisser, B. / Mönkemeyer, M. (1993): Lebendiges Lernen in der Gesamtschule Köln-Holweide. In: Themenzentrierte Interaktion, 2, 86-106
- Nelhiebel, W. (2009): Globe. In: Schneider-Landolf, M. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 134- 140
- Neubauer, W. / Rosemann, B. (2006): Führung, Macht und Vertrauen in Organisationen. Stuttgart: Kohlhammer
- Neumann, K. (1999): Körperbehindertenpädagogik als empirische Wissenschaft. In: Bergeest, H. / Hansen, G. (Hrsg.): Theorien der Körperbehindertenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 131-151

- Neumann, K. (1977): Intelligenzleistungen behinderter Kinder – eine vergleichende Analyse von Körperbehinderten, Cerebralgeschädigten und Nichtbehinderten. Weinheim: Beltz
- Nickel, H. (2002): Erziehungspsychologie. In: Frey, D. (Hrsg.): Lexikon der Psychologie [CD-ROM]. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag,
- Nohl, A.-M. (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag
- Nüse, R. / Groeben, N. / Freitag, B. / Schreier, M. (1991): Über die Erfindung/en des Radikalen Konstruktivismus. Kritische Gegenargumente aus psychologischer Sicht. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Oevermann, U. (1980): Zur Logik der Interpretation von Interviewtexten: Fallanalyse anhand eines Interviews mit einer Fernstudentin. In: Heinze, T. (Hrsg.): Interpretation einer Bildungsgeschichte. Bensheim: Päd. Extra, 15-69
- Ortland, B. (2005): Implikationen einer systemisch-konstruktivistischen Sichtweise für die Arbeit mit Menschen, die wir körperbehindert nennen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 1, 14-21
- Oswald, H. (2010): Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, 183-202
- Oswald, M. E. (2010): Vertrauen in Organisationen. In: Schweer, M. (Hrsg.): Vertrauensforschung 2010: A State of the Art. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 63-85
- Padberg, St. (2010): Der Einsatz des Internets im Geografieunterricht. Frankfurt a. M.: Peter Lang
- Palmowski, W. (2010): Störungen systemisch gesehen. Themenzentrierte Interaktion (24) 1, 22-27
- Palmowski, W. / Heuwinkel, M. (2000): Normal bin ich nicht behindert! Wirklichkeitskonstruktion bei Menschen, die behindert werden. Unterschiede, die Welten machen. Dortmund: borgmann
- Patton, M.Q. (2002): Qualitative Evaluation and Research Methods. London: Sage
- Philbrick, R. (2001): Freak. Ravensburg: Ravensburger
- Piaget, J. (1975): Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Stuttgart: Klett
- Platzer-Wedderwille, K. (1987): Lehrerbildung und Unterricht mit der TZI. In: Themenzentrierte Interaktion, 1, 1, 50-56

- Pollock, F. (1955): Gruppenexperiment – Ein Studienbericht. Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Bd. 2. Frankfurt a. M.: Europ. Verl.-Anst.
- Popp, K. / Melzer, C. / Methner, A. (2011a): Förderpläne entwickeln und umsetzen. München: Reinhardt
- Popp, K. / Melzer, C. / Methner, A. (2011b): Methodenrepertoire Kooperative Beratung. In: Popp, K. / Melzer, C. / Methner, A.: Kooperative Beratung. Eine praktische Reflexion. Weinheim: Beltz, 26-41
- Portele, H. (1989): Autonomie, Macht, Liebe. Konsequenzen der Selbstreferenzialität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Prengel, A. (2008): Methoden der Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung. In: Helsper, W. / Böhme, j. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. VS Verlag: Wiesbaden, 181-197
- Quitmann, H. (1996): Humanistische Psychologie. Psychologie, Philosophie, Organisationsentwicklung. Göttingen: Hogrefe
- Raguse, H. (1992a): Kritische Bestandsaufnahme der TZI. In: Löhmer, C. / Standhardt, R. (Hrsg.): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. Stuttgart: Klett-Cotta, 264-277
- Raguse, H. (1992b): Vermiedene Themen in Gruppen am Beispiel der TZI. Themenzentrierte Interaktion, 6 (1), 92-98
- Rasch, B. (2010a): Quantitative Methoden. Band 1. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer
- Rasch, B. (2010b): Quantitative Methoden. Band 2. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer
- Reble, A. (1995): Geschichte der Pädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta
- Reich, K. (2010): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Weinheim: Beltz
- Reich, K. (2009): Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten. Wege in der Praxis für Referendare und Berufseinsteiger. Weinheim: Beltz
- Reich, K. (2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim: Beltz
- Reich, K. (1998a): Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. Bd. 1. Neuwied: Luchterhand
- Reich, K. (1998b): Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. Bd. 2. Neuwied: Luchterhand

- Reich, K. (1977): Theorien der allgemeinen Didaktik. Zu den Grundlinien didaktischer Wissenschaftsentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Stuttgart: Klett
- Reiser, H. (2010): Eine konstruktivistische Sichtweise des Globe. Themenzentrierte Interaktion (24) 1, 56-65
- Reiser, H. (2009): Pädagogische Grundlagen. In: Schneider-Landolf (Hrsg.): Handbuch der Themenzentrierten Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 43-47
- Reiser, H. (2006): Psychoanalytisch-systemische Pädagogik: Erziehung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Kohlhammer
- Reiser, H. (2004): Gruppe und Gruppenleitung aus der Sicht der Themenzentrierten Interaktion und des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes. In: Themenzentrierte Interaktion, 18 (1) 44-63
- Reiser, H. (1995a): TZI als pädagogisches System. In: Reiser, H. / Lotz, W.: Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. Mainz: Grünewald, 11-53
- Reiser, H. (1995b): Ein Modell zur Reflexion von Unterricht nach der Themenzentrierten Interaktion. In: Reiser, H. / Lotz, W.: Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. Mainz: Grünewald, 125-146
- Reiser, H. (1983): Die Themenzentrierte Interaktion als pädagogisches System im Vergleich zur Gestaltpädagogik. In: Prengel, A. (Hrsg.): Gestaltpädagogik. Therapie, Politik und Selbsterkenntnis in der Schule. Weinheim: Beltz, 253-277
- Reiser, H. / Lotz, W. (1995): Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. Mainz: Grünewald
- Riegel, E. (2005): Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen. Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden. Frankfurt a. M.: Fischer
- Rogers, C.R. (1995): Therapeut und Klient. Frankfurt a. M.: Fischer
- Rogers, C. (1994): Die nicht-direktive Beratung. Frankfurt a. M.: Fischer
- Rogers, C. R. (1984): Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München: Kösel
- Rogers, C. R. (1973): Die klientenbezogene Gesprächstherapie. München: Kindler
- Rogers, C. (1969): On Encounter groups. New York: Harper and Row
- Rogers, C. R. (1942): Counseling and psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin

- Roth, G. (2003): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Roth, G. (1987): Autopoiese und Kognition: Die Theorie H. R. Maturanas und die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung. In: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 256-287
- Roth, H. (1967): Problemfragebogen für Jugendliche. Deutsche Fassung des SRA Youth Inventory von Remmers, H. H. & Shimberg, B. Göttingen: Hogrefe
- Roth, G. / Brumlik, M. (2004): Hat der Mensch keinen freien Willen. Sind Schuld und Sühne nur eine Fiktion. In: Chrismon /2004, 24-26
- Röhling, J. G. (2009): Chairperson-Postulat. In: Schneider-Landolf, M. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, 95-100
- Röhling, J. (2000): Gesichtspunkte aus der TZI zum Gewaltproblem. Themenzentrierte Interaktion (14) 2, 44-67
- Rubner, A. (2009): Psychoanalytische Grundlagen. In: Schneider-Landolf, M. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, 33- 37
- Rubner, A. / Rubner, E. (1992): Die Entwicklungsphasen einer Gruppe – Grundkonflikt, Einstellungen dem Leiter gegenüber und Leiterinterventionen. In: Löhmer, C. / Standthard, R. (Hrsg.): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. Stuttgart: Klett-Cotta, 230-251
- Rubner, E. (Hrsg.) (1992): Störung als Beitrag zum Gruppengeschehen. Zum Verständnis des Störungspostulats der TZI in Gruppen. Mainz: Grünewald
- Rubner, P. (2008): Das System der TZI – das 3x4-Faktorenmodell. In: Themenzentrierte Interaktion, 22 (2) 86-95
- Ruesch, J. / Bateson, G. (1995): Kommunikation. Die soziale Matrix der Psychiatrie. Heidelberg: Auer
- Rusch, G. (2000): Beantwortung der Frage: Was ist „Radikaler Konstruktivismus“? In: Wallner, F. G. /v Agnese, B. (Hrsg.): Konstruktivismen. Eine kulturelle Wende. Wien: Braumüller, 15-34
- Sackmann, Chr. (2007): Mythos Methoden-Training. V&R Unipress:
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2004a): Lehrplan Grundschule Deutsch. Online im Internet: URL: <http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/lehrplaene> (Stand 08.03.2010)

- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2004b): Lehrplan Mittelschule Deutsch. Online im Internet: URL: <http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/lehrplaene> (Stand 08.03.2010)
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2004c): Lehrplan Mittelschule Kunst. Online im Internet: URL: <http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/lehrplaene> (Stand 08.03.2010)
- Saldern, M. von (2010): Systemische Schulentwicklung. von der Grundlegung zur Innovation. Norderstedt: BoD
- Saldern, M. von (2008): Unterrichtsklima, Partizipation und soziale Interaktion. In: Schweer, M. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: vds, 565-582
- Sander, A. (1999): Ökosystemische Ebenen integrativer Schulentwicklung – ein organisatorisches Innovationsmodell. In: Heimlich, U. (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart: Kohlhammer, 33-44
- Sartre, J.P. (2001): Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie. Reinbek: Rowohlt
- Schauder, T. (1996): Die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche, ALS. Göttingen: Beltz Test
- Schäfer, K.-H./Schaller, K. (1971): Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik: Heidelberg
- Scheller, J. / Methner, A. (2011): Gedanken zum Menschenbild der Kooperativen Beratung. In: Popp, K. / Melzer, C. / Methner, A.: Kooperative Beratung. Eine praktische Reflexion. Weinheim: Beltz, 280-294
- Schlippe, A. v. / Schweitzer, J. (2000): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht
- Schlüter, M. (2011): Eigene Körperakzeptanz trotz oder mit Schädigung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 2, 69-74
- Schlüter, M. (2010): Körperbehinderung und Inklusion im Speziellen. In: Jennessen, S. / Lelgemann, R. / Ortland, B. / Schlüter, M. (Hrsg.): Leben mit Körperbehinderung. Perspektiven der Inklusion. Stuttgart: Kohlhammer, 15-32
- Schmidt, S. J. (1994): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Schmidt, S. J. (1987): Der Radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs. In: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 11-88

- Schmid, W. (1998): Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Schneider-Landolf, M. (2009a): System der TZI. In: Schneider-Landolf, M. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, 67- 77
- Schneider-Landolf, M. (2009b): Wir. In: Schneider-Landolf, M. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, 120-127
- Schneider-Landolf, M. (2009c): Thema. In: Schneider-Landolf, M. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, 157-163
- Schönberger, F. (1987)(Hrsg.): Kooperative Didaktik. Stadthagen: Ute Bernhardt-Pätzold
- Schönberger, F. (1983): Neue didaktische Konzeptionen in der Körperbehindertenpädagogik. In: Haupt, U. / Jansen, G. (Hrsg.): Pädagogik der Körperbehinderten. Berlin: Marhold, 52-75
- Schönberger, F. (1979): Befreiung durch Handeln. In: Jetter, K. / Schönberger, F. (Hrsg.): Verhaltensstörung als Handlungsveränderung. Bern: Huber, 67-160
- Schönfeld, M. / Sommer, M. (1997): TZI in der Schule. Beispiele aus dem Unterricht. In: Themenzentrierte Interaktion 9, 1, 50-56
- Schreyögg, A. (1993): „Globe“ – die unbekannte Größe. Themenzentrierte Interaktion, 7 (1), 12-28
- Schulz von Thun, F. (1998): Miteinander Reden 3. Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation. Reinbek: Rowohlt
- Schulz von Thun, F. (1981): Miteinander Reden1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek: Rowohlt
- Schulz, W. (1997): Die lehrtheoretische Didaktik oder: Didaktisches Handeln im Schulfeld. Modellskizze einer professionellen Tätigkeit. In: Gudjons, H. (Hrsg.): Didaktische Theorien. Hamburg: Bergmann + Helbig, 35-56
- Schulz, W. (1980): Unterrichtsplanung. München: Urban & Schwarzenberg
- Schulz, W. (1970): Aufgaben der Didaktik. Eine Darstellung aus lehrtheoretischer Sicht (1969). In: Kochan, D. C. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953-1969. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 403-440

- Schultze, A. (1995): TZI als lebendiges Lernen in Gruppen – Versuch einer Darstellung mit Hilfe eines Baumes. In: TZI-Info Will-Franken 1, 1995
- Schuppener, S. (2005): Selbstkonzept und Kreativität von Menschen mit geistiger Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Schur, M. (2006): Sigmund Freud. Leben und Sterben. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Schwäbisch, L. / Siems, M.R. (1974): Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Kommunikations- und Verhaltenstraining. Reinbek: Rowohlt
- Schweer, M. (2010): Vertrauen in Erziehungs- und Bildungsprozessen. In: Schweer, M. (Hrsg.): Vertrauensforschung 2010: A State of the Art. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 151-172
- Schweer, M. (2008): Vertrauen im Klassenzimmer. In: Schweer, M. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: vds, 547-565
- Schweer, M. (1997): Eine differenzielle Theorie interpersonalen Vertrauens – Überlegungen zur Vertrauensbeziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 44, 2-12
- Schweer, M. (1996): Vertrauen in der pädagogischen Beziehung. Bern: Huber
- Seitz, W. / Rausche, A. (1976): PFK 9-14. Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren. Göttingen: Hogrefe
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2010): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 – 2008. Dokumentation Nr. 189. Online im Internet: URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dok_189_SoPaeFoe_2008.pdf (Stand 24.02.2011)
- Semmer, E. (1987): Das Herzklopfen im Unterricht. Ein Beitrag zur Integration von TZI und allgemeiner Didaktik. In: Themenzentrierte Interaktion, 1, 1, 37-49
- Shakespeare, W. (1999): Romeo und Julia. München: Goldmann
- Shavelson, R. J. / Hubner, J. J. / Stanton, g. C. (1976): Self-concept: Validation of construct interpretations. In: Review of Educational Research, 46, 401-441
- Siebert, H. (2008): Konstruktivistisch lehren und lernen. Augsburg: Ziel
- Siebert, H. (2003): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstrukt von Wirklichkeit. München: Luchterhand
- Siebert, H. (1994): Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt a. M.: VAS

- Simon, F.B. (1995): Nachwort zur deutschen Ausgabe. In: Ruesch, J. / Bateson, G.: Kommunikation. Die soziale Matrix der Psychiatrie. Heidelberg: Auer, 315-318
- Singer, I. (1984/1987): The Nature of Love. Vol. 1-3. Chicago: University of Chicago Press
- Singer, W. (2003): Ein neues Menschenbild? Gespräche über Hirnforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Speck, O. (2009a): Hirnforschung und Erziehung. Eine pädagogische Auseinandersetzung mit neurobiologischen Erkenntnissen. München: Reinhardt
- Speck, O. (2009b): Anthropologische und ethische Grundlagen schulischer Sonderpädagogik. In: Opp, G. / Theunissen, G. (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 60-66
- Speck, O. (1998, 2008): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München: Ernst Reinhardt
- Speck, O. (1999): Theoriewandel in der Heilpädagogik. In: Bergeest, H. / Hansen, G. (Hrsg.): Theorien der Körperbehindertenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-30
- Spencer-Brown, G. (1997): Laws of Form. Lübeck: Bohmeier
- Sperber, W. (2009): Struktur – Prozess – Vertrauen. In: Schneider-Landolf, M. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, 176- 182
- Spiegel, C. (2006): Unterricht als Interaktion. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung
- Spielmann, J. (2009): Dynamische Balance. In: Schneider-Landolf, M. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht; 141- 146
- Stadler, H. (1999): Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 4, 156-164
- Stadler, H. (1998): Rehabilitation bei Körperbehinderung. Eine Einführung in schul-, sozial- und berufspädagogische Aufgaben. Stuttgart: Kohlhammer
- Stein, R. (2005): Einführung in die pädagogische Gestaltarbeit und die gestalttheoretische Sicht von Störungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Stein, R. (1996): Pädagogisch-therapeutische Förderung bei Verhaltensstörungen im Modell geschachtelter Handlungssysteme. In: Stein, R. / Brilling, O. (Hrsg.):

- Ökologische Perspektiven für pädagogische Handlungsfelder. Pfaffenweiler: Centaurus, 81-94
- Stein, R. / Stein, A. (2006): Unterricht bei Verhaltensstörungen – ein integratives didaktisches Modell. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Stierlin, H. (1989): Individuation und Familie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Stiller, J. / Alfermann, D. (2008): Inhalte und Struktur des physischen Selbstkonzeptes. In: Conzelmann, A. / Hänsel, F. (Hrsg.): Sport und Selbstkonzept. Struktur, Dynamik und Entwicklung. Schorndorf: Hofmann, 14-25
- Stollberg, D. / Schneider-Landolff, M. (2009): Lebendiges Lernen. In: Schneider-Landolf, M. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, 147- 153
- Stollberg, D (1982):. Lernen weil es Freude macht. Eine Einführung in die Themenzentrierte Interaktion. München: Kösel
- Strauss, A. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink
- Strauss, A.L. (1987): Qualitative Analysis for Social Scientists. Cambridge: Cambridge University Press
- Strauss, A.L. / Corbin, J. (1990): Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. London: Sage (dt.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1996)
- Strunz, F. (1993): Der Traum im Unterricht. In: Themenzentrierte Interaktion, 7, 1, 15-23
- Strübing, J. (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: VS Verlag
- Sullivan, H. S. (1947): Conceptions of modern psychiatry. Washington D. C.: William Alanson White Psychiatric Foundation
- Tausch, R. (2008): Personenzentriertes Verhalten von Lehrern in Unterricht und Erziehung. In: Schweer, M. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: vds, 155-176
- Tausch, R. / Tausch, A.-M. (1991): Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. Göttingen: Hogrefe
- Terhart, E. (2005): Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in die Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim: Juventa

- Thiele, A. (2009a): Körperbehinderung. In: Opp, G. (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133-137
- Thiele, A. (2009b): Erziehung und Bildung im Grundschulbereich Förderschule. In: Opp, G. / Theunissen, G. (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 145-148
- Thurnher, R. (2002): Karl Jaspers. In: Röd, W. (Hrsg.): Geschichte der Philosophie. Bd. XIII: Lebensphilosophie und Existenzphilosophie. München: Beck, 166-195
- Thurnherr, R. / Hügli, A. (2007): Lexikon Existenzialismus und Existenzphilosophie. Darmstadt: WBG
- Trescher, H.-G. (1993): Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, M. (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz: Grünewald, 167-204
- Trost, A. (2008): ...beziehungsweise lernen – Zu den neurobiologischen Grundlagen von Lernprozessen. In: Leyendecker, Ch. (Hrsg.): Gemeinsam handeln statt behandeln. Aufgaben und Perspektiven der Komplexleistung Frühförderung. München: Reinhardt, 193-200
- Tschamler, H. (1996): Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tscheke, J. (2007): Chairperson und Körperbehinderung. In: Themenzentrierte Interaktion, 21, 1, 72-80
- Urban, M. (2009): Form, System und Psyche. Zur Funktion von psychischem System und struktureller Kopplung in der Systemtheorie. Wiesbaden:
- Vogel, P. (2009a): 2. Axiom: ethisches Axiom. In: Schneider-Landolf, M. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, 86- 89
- Vogel, P. (2009b): Humanismus. In: Schneider-Landolf, M. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, 59- 64
- Völker, S. (2010): Körperwahrnehmung und schulisches Lernverhalten. Oberhausen: Athena
- Waddell, M. (2007): Prinzessin Rosamund, die Starke. Lappan: Oldenburg
- Watzlawick, P. / Beavin, J.H. / Jackson, D.D. (1969, 2000): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Huber

- Weber, E. (2008): De-Institutionalisieren: Konzeptionen, Umsetzungsmöglichkeiten und Perspektiven zwischen fachwissenschaftlichem Anspruch und institutioneller Wirklichkeit. Saarbrücken: VDM-Verl. Müller
- Wehr-Herbst, E. (1997): Die heutige Schülerschaft in den Schulen für Körperbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 48, 316-322
- Weisser, J. (2005): Sonderpädagogische Probleme formulieren. Konzepte und die Logik sonderpädagogischen Wissens. In: Horster, D. (Hrsg.): Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 97-115
- Wellnitz, B. (2007): Zur Entwicklung der schulischen Förderung körperbehinderter Kinder in den neuen Bundesländern. In: Haupt, U. / Wiecek, M (Hrsg.): Brennpunkte der Körperbehindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 180-201
- Welsch, W. (1992): Topoi der Postmoderne. In: Fischer, H. R. (Hrsg.): Das Ende der großen Entwürfe. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 35-55
- Werning, R. (1996): Das sozial auffällige Kind. Lebensweltprobleme von Kindern und Jugendlichen als interdisziplinäre Herausforderung. Münster: Waxmann
- Wheeler, G. (1993): Kontakt und Widerstand. Köln: Edition Humanistische Psychologie
- Wiecek, M. (2007): Grundfragen einer Didaktik für Schüler mit Körperbehinderungen – entwicklungsgemäßes Lernen in Bezogenheit. In: Haupt, U. / Wiecek, M. (Hrsg.): Brennpunkte der Körperbehindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 70-90
- Wilke, H. (2000): Systemtheorie I. Grundlagen. Stuttgart: Lucius und Lucius
- Willmann, M. (2010): Systemtheorie und Konstruktivismus. In: Ahrbeck, B. / Willmann, M. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Stuttgart: Kohlhammer, 95-105
- Winkel, R. (1986, 2006): Die kritisch-kommunikative Didaktik. In: Gudjons, H. / Winkel, R. (Hrsg.): Didaktische Theorien. Hamburg: Bergmann+Helbig, 93-112
- Wittgenstein, L. (1978): Philosophical Investigations. Oxford: Blackwell (Deutsche Ausgabe: Philosophische Untersuchungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2001)
- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Weinheim: Beltz, 227-255
- Wolfgang, H. (1976): Grundaspekte einer Didaktik der Schule für Körperbehinderte. In: Kluge, K.-J. (Hrsg.): Einführung in die Sonderschuldidaktik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 237-256

- Wolfgang, H. (1971): Zur Organisation und Struktur der Schule für Körperbehinderte. In: Wolfgang, H. / Begemann, E. (Hrsg.): Das körperbehinderte Kind im Erziehungsfeld der Schule. Berlin: Marhold, 3-34
- Wygotski, L. S. (1978): Mind in Society. Cambridge: Harvard Univ. Pr.
- Yalom, I. D. (1989): Existenzielle Psychotherapie. Köln: Ed. Humanist. Psychologie
- Zitterbarth, W. (2009): TZI und Philosophie. In: Schneider-Landolf, M. (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 48- 53
- Zitterbarth, W. (2001): TZI und Ethik. In: Themenzentrierte Interaktion 15 (2), 102-104

Anhang 1

Inhalt

I	Hinweise für die Transkription	329
II	Regeln für Extraktion und Aufbereitung - Lehrerinterviews, Schülerinterviews	330
III	Unterrichtsanalysen	331
III.1	Unterrichtsstunden, TZI-Themen und Strukturen	331
III.2	Erläuterungen zum Kategoriensystem	334
III.3	Zusammenfassung und Reduktion	336
III.3.1	Elemente der TZI	336
III.3.2	Lehrerverhalten	339
III.3.3	Schülerverhalten	345
IV	Lehrerinterviews	351
IV.1	Interviewleitfaden	351
IV.2	Erläuterungen zum Kategoriensystem	353
IV.3	Zusammenfassung und Reduktion	355
IV.3.1	Subjektive TZI-Theorie	355
IV.3.2	Unterrichtsimplementierung	356
IV.3.3	Schülerpersönlichkeit	359
IV.3.4	Schülergruppe	360
V	Schülerinterviews	361
V.1	Interviewleitfaden	361
V.2	Erläuterungen zum Kategoriensystem	363
V.3	Zusammenfassung und Reduktion	365
V.3.1	Selbstkonzept	365
V.3.1.1	Beziehungsqualität	369
VI	Items Aussagenliste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche (SCHAUDER 1996) ...	373
VII	Deskriptive Statistik	375

I Hinweise für die Transkription

(vgl. DITTMAR 2004; KUCKARTZ 2007b, 37 ff; LAMNEK 2005a, 403; MAYRING 2002, 91 ff)

1. Allgemeine Hinweise

- **Für die qualitative Auswertung ist Einheitlichkeit der Symbole, Bezeichnungen und Anonymisierungen wichtig.**
- Texte in Word schreiben, **als rtf – Datei abspeichern**
- **Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich. Dialekte werden geglättet.**
- Namen teilnehmender Personen entsprechend Legende anonymisieren
- Alle Angaben, die einen Rückschluss auf die beteiligten Personen erlauben, werden anonymisiert. Namen von im Text genannten Personen, Orten etc. durch Begriffe wie Stadt, Dorf ersetzen, Datum durch z.B. Jahreszeiten – evtl. Legende als extra Datei
- Pro Sprechakt Fließtext schreiben ohne Zeilenumbrüche. Erst am Ende zwei Zeilenumbrüche (also eine Leerzeile) einfügen.
- Einwürfe, Störungen (von außen, Zivi, PU), die erkennbar nicht zur Sache gehören, nicht transkribieren (ggf. Vermerk: Störung durch fremde Person)
- Bei Unklarheiten: Stelle markieren, weiterarbeiten, Mail an mich!
- Gleichzeitigkeit des Sprechens verschiedener Teilnehmer muss nur dargestellt werden, wenn es für den Kontext wichtig
- Pausen, Intonation etc. nur bei großer Deutlichkeit transkribieren

2. Transkriptionsregeln

..	= kurze Pause
...	= mittlere Pause
(Pause)	= lange Pause
mhm	= Pausenfüller
(?)	= Frageintonation
<u>sicher</u>	= auffällige Betonung
<u>sicher</u>	= gedehnt
(Lachen)	= Charakterisierung von nichtsprachlichen Vorgängen (geht raus...)
(...)	= unverständlich
(Kommt es?)	= nicht mehr genau verständlich, vermuteter Wortlaut
A: [= Beginn gleichzeitiger Sprechakte
B:]	= Ende gleichzeitiger Sprechakte

II Regeln für Extraktion und Aufbereitung - Lehrerinterviews, Schülerinterviews

Allgemeine Regeln (vgl. Gläser/Laudel 2006, 220 f.):

- I. Verstreute Informationen zusammenfassen: Informationen sind häufig innerhalb eines Interviews, über verschiedene Interviews und über verschiedene Kategorien verstreut. Bei der Zusammenfassung werden die Quellenangaben mitgeführt, Entscheidungen bezüglich Veränderungen des Kategoriensystems werden festgehalten und begründet, um im Zweifelsfall den Prozess rekonstruieren zu können.
- II. Bedeutungsgleiche Informationen zusammenfassen: Redundanzen innerhalb eines Interviews und über verschiedene Interviews zusammenfassen zu einer Information. Alle Quellen mitführen.
- III. Widersprüche bis zum Schluss mitführen und als solche kennzeichnen.

Regeln für Extraktion und Reduktion (siehe auch Gläser/Laudel 2006, 210)

01. Mehrfachkodierungen möglichst vermeiden. Sie erschweren und verzerren den Auswertungsprozess. Manche Aussagen implizieren sehr dicht mehrere Aspekte (Kategorien). Um den Kontext (z.B. eines Vergleiches verschiedener Kategorien) zu erhalten, werden die entsprechenden Textstellen unter besonderer Prüfung mehrfach zugeordnet. Die Textstellen werden durch ein Memo (mit einem „M“ für „Mehrfachkodierung“) gekennzeichnet. Bsp: „Nicht sie sollen sich entblößen, sondern wir auch.“ einerseits Lehrerpersönlichkeit, andererseits TZI-Element der teilnehmenden Leitung
02. Extraktion 2. Stufe: Innerhalb derselben Variablen werden redundante Aussagen einmalig paraphrasiert. Alle Fundstellen werden im MAXQDA-Zeilennachweis angegeben. Um bei den SchülerInneninterviews die vielen Einzeläußerungen besser zuordnen zu können, werden innerhalb der Kategorien Typisierungen (A, B,...) eingeführt (vgl. Kuckartz 2007, 68). Sie dienen der Schwerpunktbildung, sollen die Auswertung erleichtern und werden in der Ergebnisdarstellung näher erläutert.
03. Beim inhaltlichen Zusammenfassen werden kontextuelle Ergänzungen des Autors in einfache Klammern gesetzt. Vorsichtige Interpretationen werden mit eckigen Klammern markiert.
04. Algorithmus für das Bilden von Unterkategorien:
 - 4.1. Unterkategorien gemeinsam mit Hauptkategorien aus dem theoretischen Vorwissen, den Hypothesen und Fragestellungen sowie dem Leitfaden heraus generieren.
 - 4.2. Beim vergleichenden Lesen der zu den Hauptkategorien zugeordneten Textstellen vorhandene Unterkategorien überprüfen und wenn nötig weitere finden.
 - 4.3. Bei ungenügender Trennschärfe der Textstellen und damit auch der Unterkategorien gemeinsame Unterkategorie bilden bzw. unter der Hauptkategorie sammeln.
 - 4.4. Sättigung durch weitere Textstellen aus den anderen Interviews ermöglichen.
05. Es werden keine Ausprägungen, Gewichtung etc. vergeben (nominale Skalierung). Auf die Darstellung von numerischen oder kategorialen (positiv/neutral/negativ) Variablenausprägungen wird damit verzichtet. Stattdessen stellen sich Ausprägungen ein und derselben Variablen durch die 2. Stufe der Extraktion dar.
06. Kategoriendopplungen (auch in unterschiedlichen Ebenen) möglichst vermeiden. Ausnahmen gesondert kennzeichnen!
07. Ankerbeispiele entstammen i.d.R. dem Probeinterview mit L4. Ausnahmen bilden Ankerbeispiele zu Kategorien, zu denen L4 sich nicht geäußert hat.
08. Grundsätzlich kurz fassen! Jedoch gilt: Verständnis (auch um den Preis einer längeren Formulierung) hat Vorrang bei der Extraktion. In der Reduktionsphase geht es noch stärker um Übersichtlichkeit und Meta-Ebene. Hier kann noch knapper formuliert werden.
09. Besonders prägnante Textstellen mit Memo „Zitate“ versehen!
11. Aussagen zerlegen und den einzelnen Haupt- bzw. Unterkategorien zuordnen.
12. Keine Spekulationen! Fragmentarische Informationen nicht automatisch ergänzen, sondern gesondert gekennzeichnet bis zum Ende mitführen. So sich Klärungen ergeben, Informationen einarbeiten. Wenn nicht, in der Interpretation nach plausiblen Erklärungen suchen und als solche markieren.

III Unterrichtsanalysen

III.1 Unterrichtsstunden, TZI-Themen und Strukturen

Nr.	Datum	Klasse	Fach	Unterrichtseinheit	TZI-Themen	Struktur
01	16.03.2009	4	Deutsch	Ben liebt Anna	Eine Situation, in der ich mich besonders wohl fühle. Eine Person, mit der ich mich besonders wohl fühle.	Einzelarbeit, Plenum Einzelarbeit, Plenum
02	16.03.2009	4	Deutsch	Ben liebt Anna	Ich schreibe einen kurzen Brief an jemanden, den ich gern habe.	Einzelarbeit, Plenum
03	17.03.2009	4	Deutsch	Ben liebt Anna	Fremd sein – Aus einem anderen Land sein. Wie geht es mir damit?	Plenum
04	20.03.2009	4	Deutsch	Ben liebt Anna	Wenn etwas schief geht – bei mir, bei dir, bei Ben. Wie ärgerst du andere? „Warum Bernhard mit dem Hintern heult“	Plenum Plenum
05	20.03.2009	4	Deutsch	Ben liebt Anna	Was würdest du deinem Tagebuch anvertrauen?	Einzelarbeit
06	23.03.2009	4	Deutsch	Ben liebt Anna	Wenn ich mit meinen Gedanken ganz woanders bin. Ich erzähle dir davon.	Partnerarbeit
07	23.03.2009	4	Deutsch	Ben liebt Anna	Ich mach' mich schön. Wir gestalten gemeinsam ein Plakat.	Schüler gestalten gemeinsam Plakat, Austausch im Plenum
08	24.03.2009	4	Deutsch	Ben liebt Anna	Begib dich auf deine Fantasiereise durch den Frühling. Erzähle davon!	Geführte Fantasiereise, Austausch im Plenum
09	26.03.2009	4	Deutsch	Ben liebt Anna	Das ist mir peinlich. Wann war euch schon einmal etwas peinlich. Wann habt ihr euch geschämt?	Einzelarbeit, Plenum
10	24.04.2009	5	Deutsch	Kalif Storch	Das Tier in mir – Welches Tier möchte ich gern sein und warum? Tiere spielen zusammen eine Szene – Wir bereiten ein Rollenspiel vor.	Pantomime, Ratespiel, Begründung im Plenum Dreiergruppen
11	27.04.2009	5	Deutsch	Kalif Storch	Die Tiere spielen zusammen eine Szene – Das Rollenspiel wird aufgeführt. Welche Tierrollen geben wir den anderen?	Aufführung Rollenspiel vor den anderen Gruppen Zwei Gruppen
12	27.04.2009	5	Deutsch	Kalif Storch	Welches Tier geben mir die anderen? Welche Tierrollen geben wir ihnen?	Stuhlkreis, Plenum
13	29.04.2009	5	Deutsch	Kalif Storch	Kalif Storch, ein Märchen der Verwandlung. Der Kalif und sein Großvisier – wir charakterisieren die Personen.	Zwei Gruppen, Tapetenrollen beschriften, Austausch im Plenum

14	04.05.2009 Doppelstunde	5	Deutsch	Kalif Storch	Stell dir vor, du belauschst ein Gespräch über dich selbst. Was könnten die anderen Leute über dich erzählen? Was könnte der Kalif getan haben, dass der Zauberer ihm Rache geschworen hat?	Einzelarbeit, Plenum Drei Gruppen, Plenum
15	06.05.2009	5	Deutsch	Kalif Storch	Ich, der Fuchs, und die Anderen, Tiger. Wir vergleichen die Tierrollen.	Stuhlkreis, Plenum
16	15.05.2009	5	Deutsch	Erzählen	Erzähle dein schönstes und dein schlimmstes Erlebnis während der Klassenfahrt!	Zwei Gruppen, jeder 5 Minuten Redezeit
17	25.05.2009 Doppelstunde	5	Deutsch	Erzählen	Was wünsche und träume ich mir für heute, für morgen, für die Zukunft?	Einzelarbeit, Gruppenarbeit
18	29.04.2009	6	Deutsch	Lasst die Puppen tanzen	Wer bin ich? – Erratet ihr, welche Märchenfigur ich bin? Meine Märchenrolle Benenne die Märchenfigur, in die du manchmal gern schlüpfen möchtest oder die dir in deinem Wesen sehr nahe ist oder die du gern wärst! Begründe deine Entscheidung! Erfinde ein passendes Symbol!	Stuhlkreis, Plenum Einzelarbeit, Plenum
19	30.04.2009	6	Deutsch	Lasst die Puppen tanzen	Mein Partner in den Augen meiner Eltern Wie müsste mein Partner, meine Partnerin sein? Wer kann ich sein in „Rosamund die Starke“? Ordnet die Figuren des Märchens jeweils einem Schüler der Klasse zu! Begründet eure Entscheidung! Stellt euren Vorschlag der Klasse vor!	Plenum Gruppenarbeit zu je 3 Schülern
20	04.05.2009	6	Deutsch	Lasst die Puppen tanzen	Wer kann ich sein in „Rosamund die Starke“? Einer Rolle gerecht werden	Gruppenarbeit zu je 3 Schülern Einzelarbeit, Plenum
21	08.05.2009	6	Kunst	Lasst die Puppen tanzen	Dein Name und deine positiven Eigenschaften	Einzelarbeit, Plenum
22	08.05.2009	6	Kunst	Lasst die Puppen tanzen	Wir geben den Puppen Eigenschaften. Unsere Puppen und wie sie aussehen sollen	Plenum
23	25.02.2009	7	Deutsch	Kaspar Hauser	Verständnis für Kaspar Hauser Wolfkind, Schwindler oder Erbprinz?	Plenum
24	25.02.2009	7	Deutsch	Kaspar Hauser	Verständnis für Kaspar Hauser Stell dir vor, du wärst Kaspar Hauser. Was würdest du denken, was würdest du fühlen? Wann ging es dir schon mal ein bisschen wie Kaspar Hauser?	Einzelarbeit, Plenum
25	04.05.2009	7	Deutsch	Freak the Mighty	Freak – Wir stellen eine Personenkonstellation auf	Gruppe ohne Lehrerin
26	07.05.2009	7	Deutsch	Freak the Mighty	Steckbriefe – Wie verstehe ich die Personen	Einzelarbeit, Plenum
27	11.05.2009	7	Deutsch	Freak the Mighty	Freunde sind gleich und ungleich. Wie ist das bei Max und Kevin?	Einzelarbeit, Plenum

28	14.05.2009	7	Deutsch	Freak the Mighty	Wie ist ein wahrer Freund für mich?	Einzelarbeit, Plenum
29	20.05.2009	7	Deutsch	Freak the Mighty	Stellt euch mal vor... In welche Fantasiewelt könnte Kevin nach seinem Tod gegangen sein?	Einzelarbeit
30	18.03.2009	9	Deutsch	Romeo und Julia	Krieg und Frieden in meiner Familie?! Kennst du das?	2 Gruppen, Halbkreis Plenum, Sitzkreis
31	20.03.2009	9	Deutsch	Romeo und Julia	Meine Rolle in meiner Familie. Meine Personenkarte	Einzelarbeit, Plenum
32	31.03.2009	9	Deutsch	Romeo und Julia	Welche Rolle habe ich in der Klasse? Wir suchen nach Symbolen und Namen.	Einzelarbeit, Plenum
33	07.04.2009	9	Deutsch	Romeo und Julia	Eltern und Kinder früher bei Shakespeare und heute bei mir	Plenum
34	24.04.2009	9	Deutsch	Romeo und Julia	Eine nahestehende Person ist verstorben. Ein Standbild	Standbild einzeln und in der Gruppe

III.2 Erläuterungen zum Kategoriensystem

Kategoriensystem	Erläuterungen	Kodierbeispiele
1 Elemente der TZI	Erfasst werden TZI-Elemente, die im Unterricht Verwendung finden und die Art der Implementierung.	
1.1 Thema	Art der Formulierung und Einführung von TZI-Themen	07,6: Ich mach mich schön.
1.1 Struktur	An die Themenstellungen gebundene Sozial- und Arbeitsformen	06,49: Erzähle deinem Partner, weshalb du manchmal mit deinen Gedanken ganz woanders bist!
1.1 Dynamische Balance	Kontinuierliches Bemühen, insbesondere durch Themen, Strukturen und Minimalinterventionen innerhalb des Vier-Faktoren-Modells angemessene Schwerpunkte zu setzen (diachronische Dynamische Balance).	04,204: Ich hoffe, dass ihr durch das kleine Gespräch gesehen habt, wie das bei Mi4 und dem F4 war, dass es uns jetzt leichter fällt die Anna zu verstehen. Der Mi4 sagte ja auch, dass seine Familie als sie hier her kamen, auch nur ganz wenig Geld in der Tasche hatte. Und das geht vielleicht der Familie von der Anna ähnlich. Und deshalb ist sie vielleicht nicht so super schick, nicht so super modern gekleidet. Trotzdem kann da ein ganz nettes Mädels dahinter stecken, so wie wir einen ganz netten Mi4 hier sitzen haben.
2 Lehrerverhalten		
2.1 Vertrauen ermöglichen	Verhaltensweisen der Lehrer, die es den Schülern ermöglichen, weiteres Vertrauen in die Lehrperson und die Situation aufzubauen	
2.1.1 Selektives Real-Sein	Rollen- und Entwicklungsunterschiede beachtende Übereinstimmung von Fühlen, Denken, Äußerungen und Handlungen des Lehrers gegenüber dem Schüler	03,181: Hier wo ich wohne, habe ich viele Freunde oder zumindest einige mit denen ich mich gerne und häufig treffe, und mit denen ich alles beschnake was mir wichtig ist.
2.1.2 Einführendes Verständnis	„... Fähigkeit des Lehrers, Reaktionen von Schülern aus deren Innenperspektive heraus zu verstehen ...“ (Rogers 1994 zit. n. Hansen 2010, 24)	02,96: Das ist doch wunderherrlich. Eigentlich müsstest du das deiner Mutti noch einmal, in einer schönen Karte zum Muttertag schreiben. Ich glaube, die geht kaputt vor Glück. .. herrlich, (..) schön.
2.1.3 Symmetrieannäherung	Abbau autoritärer und antiautoritärer Haltungen und Handlungen (Matzdorf/Cohn 1992, 91)	06,140: ...aber wo dein Vorname steht ... dann macht eigentlich nur S4 auf, nicht die Mutti, nicht der Vati, Du. ...Wenn du dann sagst, Mutti lies es dir noch einmal durch, dass wäre mir lieb, dann ist es in Ordnung. Aber wo mein Name steht, öffne und lese als erstes nur ich. Na? Das ist ein Briefgeheimnis.
2.1.4 Humor	Heitere Gelassenheit; Fähigkeit, über bestimmte Dinge zu lachen; sozial stark verbindendes Element	02,227: Ich möchte mich mit euch in das nächste Kapitel stürzen.
2.1.5 Diskretion	Lehrer signalisieren den Schülern mit ihrem Verhalten, dass persönliche Informationen mit Takt behandelt und gegen den Willen der Schüler nicht an Dritte weitergegeben werden	30,332: Nein das bleibt hier in dem Raum. Und ihr erzählt auch immer nur das, was ihr erzählen möchtet...
2.1.5 Innervieren	Die Schüler zu Beteiligung und Öffnung anregen, ermuntern, motivieren	02,101: Das geht herunter wie Öl. Da würde ich jetzt als O4 vergnügt zerspringen. Schön. Gibt es noch jemanden, der sich traut vorzulesen?
2.2 Chairperson stärken	Verhaltensweisen der Lehrer, die die Schüler dazu ermutigen, auf der Basis der Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse eigenständige Entscheidungen zu fällen	03,204: Ich möchte aber, dass jeder anfängt, jeder sich eine Aufgabe sucht, die er besonders gut und zügig lösen kann.
2.3 Strukturieren	Erleichternde Orientierungshilfen im Arbeitsmaterial, inhaltlicher oder zeitlicher Natur. Strukturen können Wahrnehmungsschwierigkeiten ausgleichen, eigenständige Handlungen erleichtern und damit Vertrauen aufbauen. Ein Zuviel an Strukturen kann auch eine Form von Fremdbestimmung sein.	02,20: So, die Namen hast du alle, und jetzt sollst du zu Benjamin das abschreiben was vorn steht.
2.4 Gruppenprozesse gestalten	Angebote und Interventionen der Pädagogen, um Beziehungen zwischen den Schülern im Zusammenhang mit dem Unterrichtsprozess zu ermöglichen	32,187: Dann äh sammel ich auch die Karten ein und wenn wir dann fertig sind, mit dem Thema, an dem wir ja eigentlich arbeiten, das gehört ja mit dazu, hol ich die Karten nochmal raus und dann gucken wir mal, in wie weit sich vielleicht eine Rolle verändert hat.
3 Schülerverhalten		
3.1 Selbstkonzept	Unterrichtsbeobachtungen, die Aussagen zulassen, inwieweit der Unterricht mit Elementen der TZI den Schülern den Zugang zu sich selbst ermöglicht, erleichtert	

	bzw. die Bewertung ihres Selbst verändert hat. Innerhalb des nicht-akademischen Selbstkonzeptes (Shavelson 1976) gilt das Forschungsinteresse der emotionalen und sozialen Dimension. Das physische Selbstkonzept (Stiller/Alfermann 2008) wird nicht erhoben.	
3.1.1 Emotionale Dimension	Unterrichtsbeobachtungen, die Aussagen zulassen, inwieweit der Unterricht mit Elementen der TZI den Schülern den Zugang zu eigenen Gefühlen ermöglicht, erleichtert bzw. diese verändert hat.	18,377: Ich wäre gern ein Drachen, weil ich dann zum Beispiel fliegen und Feuerspucken könnte. Und weil sie so knuffig sind. Ich wäre ein lieber Drachen, weil ich dann auch den Leuten helfen könnte.
3.1.2 Soziale Dimension	Unterrichtsbeobachtungen, die Aussagen zulassen, inwieweit der Unterricht mit Elementen der TZI die Schüler mit der sozialen Dimension ihres Selbstkonzeptes in Kontakt gebracht hat.	14,50: Bin aber bei manchen ein sehr guter Freund. Man kann mich um Vieles bitten, aber auch nicht besonders viel. (..) an ein paar Leute hier in diesem Raum. Man hat mich immer da, wenn man irgendetwas von mir will. Man kann mit mir über Sorgen reden, ...und ich habe Respekt vor anderen.
3.2 Chairperson	Im Unterricht beobachtbare Anteile, Anzeichen der inneren Leitung: Artikulieren von Bedürfnissen, Selbstorganisation, Nutzen von Freiräumen	12,37: Zu dem, dass ich meine Gefühle nicht so oft zeige, das hängt auch mit meiner Vergangenheit zusammen. Aber dass ich so wütend bin, das strahle ich manchmal so aus, mein's aber nicht so. Weil ich manchmal so gucke, weiß ich aber auch, dass ich nicht so der Mensch bin, der immer so strahlt. Manchmal hab ich das Gefühl, dass so ein paar Leute aus der Klasse mich nicht so mögen. Akzeptieren mich nicht so, wie ich bin mit meinen Charaktereigenschaften. Ich bin auch manchmal eine Zicke, das streite ich auch nie ab. Dass ich manchmal meine Hörner raushole und sage, jetzt reicht's, jetzt will ich nicht mehr.
3.3 Beziehungsqualität	Unterrichtsbeobachtungen, die Aussagen zulassen auf den Einfluss des Unterrichts mit Elementen der TZI auf die Beziehungsebene der beteiligten Akteure	12,50: Dass man jetzt so überlegen konnte, wie man den Anderen halt einschätzt fand ich irgendwie interessant. Es passiert nicht oft, dass man hier ruhig sitzen kann und seine Meinung sagen kann. Ich fand es toll, mal zu sagen, wie man den Anderen einschätzt.
3.4 Realisierte Vertrauenshandlungen	Vertrauen als soziale Einstellung, die aus bisherigen Erfahrungen mit den Sozialpartnern resultiert. Dekodieren von Vertrauen, also das Erkennen, dass der Interaktionspartner Vertrauen investiert	
3.4.1 Offenheit	Preisgabe persönlicher Informationen, Gedanken und Gefühle	24,123: Als ich zum ersten Mal in der Psychiatrie war, fühlte ich mich wie Kaspar, weil alles neu war und ich meine Familie nur mittwochs zwei Stunden und von Samstag früh bis Sonntagabend sehen konnte.
3.4.2 Spontanität und Eigeninitiative	Die Schüler agieren im Unterricht aus eigenem Antrieb und folgen dem Kontext angemessen eigenen Bedürfnissen.	29,152: Sie haben dazu gesagt, wären Sie, hätten Sie in Ihrer Kindheit eine beste Freundin verloren. Würden Sie danach so weiter machen, wie bisher? Also hätten Sie in Ihrer Kindheit eine Freundin verloren, was hätten Sie denn dann gemacht? Wenn Sie an Max' Stelle gewesen wären?
3.4.3 Unterrichtsbezogene Kommunikation	Kommunikation und Interaktion zwischen den Schülern in Bezug auf unterrichtliche Themen und Inhalte	12,23: Hunde sind ja auch solche Beschützertiere und das bist du ja auch. Du gehst ja auch auf den Anderen ein, auch wenn Du's persönlich nicht wahrhaben willst. Du bist nicht so einer, der jetzt so draufgängerisch ist. Du setzt dich für den Anderen ein, du hilfst denen auch oft. Das machen Hunde ja auch, Beispiel Blindenhunde, Wachhunde, ähnliches.
3.4.4 Qualität der Unterrichtsbeiträge	Veränderung von Verursachung, Güte und Richtung verbaler unterrichtsbezogener Schülerbeiträge	26,170: Und zwar, er hat Angst, dass wieder die alten Erlebnisse mit dem Tod seiner Mutter hochkommen.

III.3 Zusammenfassung und Reduktion

III.3.1 Elemente der TZI

Unterkategorie	MAXQDA Verzeichnis	Zusammenfassung und Reduktion	Typisierung
Thema	alle	schriftlich an der Tafel formuliert	Formulierungen
	01,6; 16,117; 18,343	Aufforderungen (Nennt eine Situation in der ihr euch besonders wohl fühlt!)	
	03,13; 06,49; 07,6; 15,8; 18,349; 19,49; 08,97; 14,4, 14,77; 21,42; 28,64	kurze griffige Formulierungen (07,6: Ich mach mich schön.)	
	09,96; 17,434; 18,315; 18,346; 19,185; 23,87; 24,42; 24,100; 27,101; 29,208	Fragestellungen (09,96: Wann war euch schon einmal etwas peinlich? Oder wann habt ihr euch geschämt?)	
	30,82	mehrteilige Äußerung (Krieg und Frieden in meiner Familie?! Kennst du das?)	Erläuterungen des Themas bzw. der damit verbundenen Aufgabe
	07,6; 11,218; 14,9; 18,120; 19,2; 19,185; 21,51-53; 24,43; 24,101; 31,175; 31,274-279; 31,288	Umformulierungen, Differenzierungen des Themas, Operationalisierung durch weitere Fragestellungen (07,6: Erstens: Wann mache ich mich schön? Zweitens: Wie mache ich mich schön?), Veranschaulichung durch Beispiele	
	06,47; 32,3; 31,11-93 06,505 21,32-42 24,30-39 24,97-99	Überleitung vom Es zum Ich bzw. Wir (06,47: Und das ist ja etwas, was nicht nur auf den Ben zutrifft, dass trifft auch auf mich zu, dass trifft auch auf euch zu.) Bezugnahme auf Situation der Schüler (06,505: Ihr seid alle in dem Alter, dass ihr mindestens schon einmal verknallt ward, auch wenn ihr es ich nicht laut gesagt habt, gehe ich davon aus, dass euer Herzchen höher schlug und die Schmetterlinge im Bauch geflogen sind.) Schrittweise Visualisierung an Tafel oder gemeinsam mit den Schülern Unterstützung durch Medien (Bildbeschreibung) Betonung von Freiwilligkeit und Rückzugsmöglichkeiten	
Struktur	06,8-47; 34,108-116 21,141-183	Erfragen und Einbeziehen der Lebenswelt der Schüler Metaphern und Symbole (Magnet mit zwei Polen als Symbol für positiv und negativ)	längere Vorbereitung des Themas
	01,4; 32,112 21,187 24,43; 24,103; 29,210 27,105	Blatt und farbige Stifte Teilergebnisse der anderen weiterbearbeiten Thema schriftlich bearbeiten Themenbearbeitung als Hausaufgabe	Einzelarbeit
	06,49	gegenseitiges Berichten (06,49: Erzähle deinem Partner, weshalb du manchmal mit deinen Gedanken ganz woanders bist!)	
	10,313 13,215	Erarbeiten einer Szene (Gruppen vom Lehrer festgelegt) Plakate erstellen	Gruppenarbeit

	16,111 16,133 30,93	festgelegte Redezeit pro Gruppenmitglied (Eieruhr) Gespräch im Kreis Gespräch im Kreis (Ergebnisse aufschreiben)	
	03,14 07,6 32,3 03,62 10,10 15,2-3 18,52 18,120 20,9 24,76; 24,105; 27,5 28,66 31,93; 32,137 31,175 34,86	klassisches Unterrichtsgespräch gemeinsame Arbeit an Plakat Symbol auf gemeinsamen Plakat entwerfen anderer räumlicher Bereich (für sonstige Gruppenaktivitäten) angeleitete Fantasiereise Gespräch im Kreis (frei wählbare Reihenfolge) Stuhlkreis (Unterrichtsgespräch) Stuhlkreis (spielerisch gestaltet) Stuhlkreis (Gruppenergebnisse vortragen) Ergebnisse der Einzelarbeit werden einander vorgetragen (nicht dem Lehrer) aufschreiben, statt im Plenum erzählen (als Alternative bei Ängstlichkeit) schriftliche Ergebnisse Einzelarbeit an Tafel präsentieren Gespräch zu Einzelpräsentationen (Halbkreis im Stehen) Standbild	Plenum
Dynamische Balance	01,23; 01,25; 02,58; 32,301 02,58; 02,255; 02,258; 04,67-69 30,288; 33,91; 34,36; 34,42 03,124-147; 03,147-153 01,23 06,35-38; 06,74-79 14,4 24,37; 26,246 34,61 26,53; 26,66; 26,73, 26,101; 26,103, 26,105, 26,111	Nach einer (längeren) Auseinandersetzung auf der Ich-Ebene wird dieselbe Thematik (sich wohlfühlen) auf der Es-Ebene erschlossen. Es werden Analogien zwischen Es-Ebene und der Ich-Ebene der Schüler hergestellt – durch kurze Zwischenfragen oder kurze Beispiele einzelner Schüler längere Zwischensequenzen auf der Ich-Ebene (z.B. bei „Fremd sein“) Erreicht durch häufiges Einbinden der Themenformulierung (1,23: Welche Personen fühlen sich...miteinander wohl?), Erreicht durch erneutes Rückkoppeln mit der Ich-Ebene Empathie durch Vorbereitung auf der Ich-Ebene Phänomen auf Es-Ebene wird auf Ich-Ebene übertragen und somit der Zugang erleichtert Erfragen spontaner Gefühle zu einem Phänomen auf der Es-Ebene Handlung auf der Es-Ebene wird aus der Ich-Sicht verändert oder weitergeführt Die eigene Situation wird von den Schülern automatisch auf die Es-Ebene übertragen	Ich-Es-Relation (42): Durch die Es-Ebene einen leichteren Zugang zu eigenen Gedanken und Gefühlen erhalten (Projektionsfläche für die eigenen inneren Prozesse) oder umgekehrt: durch eine innere Auseinandersetzung empathisch für die Sach-Ebene sein
	03,86; 03,124-147; 03,147-153; 03,187; 03,204; 06,8-9; 06,16; 06, 18-19; 06,20-26; 06, 39-44; 06,47; 28,64; 28,90-96; 33,163 13,215; 16,111; 27,5 19,185 24, 127-131	Analogien zwischen der Gruppe und der Es-Ebene (durch Lehrervortrag, durch L-Sch-Gespräch, Gruppengespräch initiieren) (thematisch: z.B. Sport, Freundschaft; personal: z.B. Geschlecht) am Sachthema arbeiten, Struktur: Gruppe (Plakat, einander Ergebnisse vortragen) Figuren und Charaktereigenschaften auf Gruppensituation übertragen lassen (Struktur: Gruppe)	Wir-Es-Relation (28):

	34,93 30,238	Es-Inhalte aktivieren Gruppenerinnerungen (Krankenhaus) gemeinsames Präzisieren von Themenformulierungen, die stärker vom Es ausgingen und nun besser zum Wir passen sollen (aus „Krieg und Frieden in meiner Familie“ wird „Harmonie und Streit in meiner Familie“)	
	01,110; 01,119 03, 147-153; 03,204; 26,2; 30,208-211; 30,220-228 10, 313; 11,218; 15,2-3; 18,120; 21,187; 21,234 24,80 31,175	schriftlich zu bearbeitende Aufgaben werden mit Partner abgesprochen Berichte, Aktionen (Pantomimen) von Einzelnen vor dem Plenum beeinflussen die gesamte Gruppe bei Gruppenarbeit hat jeder einzelne eine definierte Aufgabe oder Rolle Interaktionen zwischen Gruppe und Einzelem (Gruppe ordnet Einzelnen Tiere zu, Sitzkreis mit freiwilliger Sprechfolge) Benennen von Gruppenregeln, den einzelnen betreffend Explizite Themen, die Gruppe und den Einzelnen betreffend („Welche Rolle habe ich in der Klasse?“)	Ich-Wir-Relation (15)
	03,92 03,98-123; 03,124-147; 03,147-153 11,218; 20,9 25,39 11,87	Schüler befragen einander Interview zwischen Lehrerin und einzelnen Schülern. Die anderen hören zu. Balancieren mit der Gruppengröße Gruppen agieren autonom (nicht zu eng gefasste Aufgabenstellung, Umsetzung in der Entscheidung der Gruppe) Ausdenken und Darstellen kleiner Szenen als Gruppenaufgabe	Wir (14)
	03,98-123; 03,124-147; 03,147-153 14,4; 19,49; 24,100; 27,101; 27,210	Schüler erzählen (durch die Lehrerin interviewt) sehr intensiv von sich spezielle Themen- oder Aufgabenstellungen, bei denen jeder Schüler mit sich selbst in Kontakt kommt (14,4: Stell dir vor, du belauscht ein Gespräch über dich selber. Was könnten die anderen Leute über dich erzählen?)	Ich (9)
	32,184 03,86 13,215 14,77 31,11-93; 33,2-24	Bei Verwirrungen in der Gruppe balanciert L. zum Es Nach längeren Gruppen- oder Einzelphasen Orientierung zum Es inhaltlich starke Es-Orientierung, durch Struktur auch Wir inhaltlich starke Es-Orientierung, durch Fantasie auch Ich Wiederholung und Aktivierung zu Beginn der Stunde	Es (6)
	2,258 03,86 33,31-32	Notengebung wird durch L. angesprochen Gespräch über politische Strukturen Information über (historische) Gesetzgebung	Globe (10)

III.3.2 Lehrerverhalten

Hauptkategorie	MAXQDA Verzeichnis	Zusammenfassung und Reduktion	Typisierung
Vertrauen ermöglichen	03,153 03,181; 29,153 28,53; 01,14; 23,116 07,17; 33,69; 04,87 08,43; 18,568; 18,571-573 04,228 29,124; 29,131 01,14; 30,332 01,174-180; 20,71 02,96; 04,101; 34,120; 34,145 21,187, 215	Berichtet von eigenen Unzulänglichkeiten (eingeschränktes Beherrschen einer Fremdsprache) Berichtet von persönlichen Freundschaften Berichtet von persönlichen Vorlieben, Gewohnheiten (z.B. um sich wohlfühlen) Berichtet von ihrem Alltag, kleinen Missgeschicken Erzählt von ihrer Kindheit Erzählt von eigenen Ängsten Erklärt eigene Lebensvorstellungen, Prinzipien, Einstellungen Fordert die Sch. zu selektiver Authentizität auf, bzw. erinnert sie daran Reagiert entspannt (z.B. mit Humor) auf eigene Fehler, bzw. wenn sie von den Sch. darauf hingewiesen wird, zeigt eigene Grenzen auf (z.B. bei Lärm, bei Fragen) Zeigt inneres Ergriffensein als Reaktion auf Schülerhandlungen Geben sich beim Teamteaching gegenseitig Feedback	selektive Authentizität
	03,98-123; 03,124-147; 24,124; 24,126; 24,140; 30,263-264 06,86-87; 22,16; 24,12 24,84, 24,86 24,148	Zeigt durch Reaktionen, Fragen, dass sie die Sch. versteht Reagiert auf nonverbale Signale und verbalisiert diese dabei Reagiert angemessen bei persönlichen Erschwernissen (Redeflussstörung) Interpretiert Schülerhandlungen und fragt Richtigkeit nach	Empathie
	01,14 02,58	gewünschte Aufgabenerfüllung beispielhaft vorführen Zusammenhänge, Wiederholungen des eigenen Verhaltens darstellen	Transparenz
	01,16; 06,71; 19,88; 24,126; 24,144; 29,98; 29,103; 30,267; 32,110; 33,82 01,57; 5,105; 24,134; 24,138; 30,236; 30,296; 30,320; 34,48 03,100; 03,132; 06,73; 06,84; 21,144; 21,174 03,112; 03,145; 30,176 03,115; 32,108 03, 124	Greift Teile der Äußerung auf und fragt nach Bekräftigendes Wiederholen von Teiläußerungen Formuliert Äußerungen um und fragt nach Bekräftigende Aufforderung zum Weitersprechen Strukturiert Antworten Bekundet Interesse	aktives Zuhören
	01,80; 21,187; 24,2 15,157-158 02,220-223 03,98-123; 03,124-147; 03,147-153	Teilnahme an Partnerarbeit Beteiligung an Gruppenaufgaben, zeigt Unsicherheiten Gemeinsame Suche nach Unterstützungsmöglichkeiten Partnerschaftliche Gesprächsführung	Symmetrische Kommunikation (partizipierende Leitung)

	06,27-30 06,140 21,162 29,136-153	Kompetenz der Schüler achten Eigenständigkeit der Schüler betonen Betont, dass Fehler im eigenen Verhalten auch möglich sind Wird bei strittigen Sachverhalten von den Schülern gefragt und antwortet offen und ehrlich	
	02,122-125; 04,106 21,64-66; 21,206-208 02,227; 03,96; 07,6; 18,52; 32,283 04,75-77 24,110	Reagiert adäquat auf kleine Scherze der Schüler Lässt sich ein auf kleine witzige „Wortgefechte“ (Setzt noch einen drauf) Verbalhumor (02,227: Ich möchte mich mit euch in das nächste Kapitel stürzen.) Gemeinsames Lachen über witzige Passagen in Texten Kleine entspannte Kommentare (Hast du vor Freude jetzt den Stift fallen lassen?)	Humor
	04,226 11,7-8 30,324-332; 09,146-147	Schüleräußerungen zu Freundschaft, Liebe werden mit Takt behandelt schriftliche Stellungnahmen werden nur auf Wunsch veröffentlicht, bspw. ohne Namen verlässliche Garantie, dass besprochene Inhalte nicht nach Außen getragen werden Schriftliche Erklärung des Autors, dass Daten, Aussagen, Aufnahmen anonymisiert und streng vertraulich behandelt werden als Grundlage der schriftlichen Einverständniserklärung der Eltern zum Projekt	Diskretion
	01,29; 02,96; 02,101; 06,133; 34,185 02,82; 02,219; 02,258; 04,178; 06,44-45; 06,119; 06,123; 09,105; 19,37; 19,65; 19,227 04,17; 21,121; 22,24; 30,10 02,92; 07,98; 21,250; 02,101; 02,103; 28,25; 30,199 03,187 03,204; 16,124-125 21,131 21,280 21,133-137 21,183 21,215 32,165	Verstärken, Bekräftigen L. zeigt Freude über Beteiligungsbereitschaft, Schüleräußerungen Ehrliches, positives Feedback Ermutigen, nach Freiwilligen fragen Längere Prozesse positiv bewerten Aufmuntern, positive Handlungsmöglichkeiten aufzeigen Äußerungen freudvoll aufgreifen (21,131: Ja, ohne die läuft gar nichts.) Ehrliche, positive Einstellung zu Schülern artikulieren Locken, Werben Aufgabe, Übung, Spiel motivierend, lustvoll erklären Geheimnisvoll ankündigen Modellhaft demonstrieren, vorangehen offenes, einladendes Frageverhalten	Innervieren, Motivieren
Chairperson stärken	01,6; 02,58; 03,168; 04,87; 28,2; 28,15; 29,227-229; 34,36; 30,191 01,14 02,58	Nach Gefühlen in bestimmten Situationen, bei bestimmten Personen fragen In bestimmte Gefühle hineinversetzen und beschreiben lassen Gründe für bestimmte Gefühle hinterfragen	Selbstwahrnehmung initiiieren

02,62 03,98-123; 03,124-147; 03,147-153 06,109 26,246 19,49; 30,201-202; 32,67 21,2 21,168 22, 255-258 32,81 32,112	Gefühle zulassen und artikulieren (keine Wertung) Raum für Erinnerungen an die eigene Herkunft sich in andere (echte oder fiktive) Personen hineinversetzen und deren Gefühle beschreiben Die eigenen Gefühle zu diesen Personen beschreiben Gefühle, Wünsche in Bezug auf Familie, Freunde wahrnehmen und artikulieren Entspannung, Fantasie und Träume ermöglichen Eigene positive und negative Eigenschaften wahrnehmen und beschreiben Eigene Leistungen einschätzen Zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung differenzieren Die eigene Rolle in Familie, Klasse beschreiben	
04,23; 07,49-51; 11,156-158; 14,104-106; 21,119; 21,144 22,206; 24,39; 28,84 03,98-123; 03,124-147; 16,195 03,147-153 06,27-30 06,140 07,29; 07,31; 13,242 21,112-113; 34,166-167	Schülerbeiträge, Ideen als wichtige Bestandteile des Prozesses würdigen und aufgreifen Schülerleistungen als ihr Eigentum würdigen Lebensleistung, Lebensbedingung würdigen und achten Kompetenzen, wissen würdigen (Freizeit) Gleichberechtigte Partnerschaft betonen Vertrauen in die Schüler signalisieren Bei konträren Gruppenmeinungen nach Kompromissen suchen Irritationen auf der Sachebene klären, nicht ausweichen, lachen	Ernst nehmen
02,74; 02,103-109; 02,141; 32,5; 34,146-150; 31,222; 34,183 02,181 06,140 18,335; 02,58 21,230 24,2; 32,81 07,6 20,52-55 21,81	Impulse der Schüler wahrnehmen, verbalisieren (wenn nötig) und zulassen Individuelle kreative „Inseln“ schaffen (eigenes Titelbild gestalten) „Attribute“ einer Persönlichkeit (den eigenen Namen wertschätzen, Sch. erhalten persönliche Briefe) Handlungen selbst ausführen lassen, nicht abnehmen Selbstständige Problemlösung ermöglichen (Nachschlagewerke) Eigenständige Meinungsbildung ermöglichen, fördern und würdigen Angebote konkret, um Handlungsfähigkeit zu ermöglichen, aber auch offen für persönliche Spielräume Raum lassen für die eigene Persönlichkeit, nicht vorschnell kritisieren, abwerten Prozessorientierte, zunächst ergebnisoffene Angebote (Projekt)	Eigenständigkeit achten
04,12; 02,60; 13,113; 18,424 01,14; 02,92; 02,101; 06,47; 06,59-62; 06,66; 06,119-122; 14,37; 14,69; 24,97-98; 24,107; 27,113; 28,66	Spielräume bei Aufgabenstellungen; Aufgaben wählen können Wählbarkeit in Bezug auf Bearbeitung persönlicher Aufgabenstellungen (einzeln im Heft, Partner, Veröffentlichung, immer wieder darauf hinweisen, dass persönliche Äußerungen auch nicht veröffentlicht werden müssen – sel. Auth. und Diskretion)	Wahlmöglichkeiten (eigene bewusste Entscheidungen ermöglichen)

	<p>06; 125-129; 09,96; 14,142; 19,189 01,80; 01,80-98; 06,47 01,110 01,112 02,62; 03,204; 05,7; 14,91; 23,72; 23,85 26,257; 29,129 02,258; 01,110</p> <p>03,92; 27,6-7 14,81; 16,125; 16,159; 28,68-71 19,227 24,89</p>	<p>Partnerwahl ermöglichen, auch einüben, Zeit einplanen</p> <p>Wählbarkeit der Unterstützungssysteme (Nachschlagewerk, Partner fragen, L. bietet verschiedene Antwortalternativen an) Wenn L. Partnerin ist, Initiative beim Sch. lassen Alternativen bei Aufgabenlösungen zulassen, ermöglichen</p> <p>Entscheidungen für Alternativen initiieren Eigenständige, kreative Ideenfindung initiieren (02,258: Ich wünsche mir, dass vielleicht eine eigene Idee entsteht, und ihr nicht zwangsläufig das abmalt was ihr auf diesem Buch seht. Zwischenfragen, Ergebnisdarstellung der Schüler untereinander ermöglichen Selbstorganisation von Gruppen initiieren, ermöglichen</p> <p>Gruppenkonsens ermöglichen (Besetzung der Rollen) Freiwilligkeit von Feedbacks</p>	
Strukturieren	<p>02,26; 02,30-45; 02,155-159 03,10; 07,2; 21,21; 04,35-36</p> <p>04,174 05,5; 09,100 08,169 11,6; 19,49 18,359; 34,91-92 21,87; 21,129 29,143</p>	<p>Strukturierende, inhaltliche Zwischenbemerkungen und -fragen Stundenverläufe, Handlungsabläufe erklären, visualisieren (schriftlich, Piktogramme), Zwischenergebnisse verdeutlichen Zusammenhänge klären, visualisieren (Kartenmaterial) Lernprozesse unterstützen (Satzanfänge vorgeben, Zwischenziele benennen, demonstrieren) Aufgaben ankündigen Zwischenzusammenfassungen geben (fachlich, Gruppenprozess) Mehrteilige Aufgabenstellungen verdeutlichen, Verständnis sichern (z.B. durch Rückfragen) Kategorien, Oberbegriffe bilden Inhaltlich ordnende Strukturen anbieten (Pläne, Steckbriefe)</p>	Inhaltliche Orientierung
	<p>01,14; 01,23; 02,58; 05,2; 05,65; 07,2; 11,43</p> <p>02,146-149; 02,189; 02,191; 04,37-44; 18,21; 21,11-18 02,204, 07,91 08,2</p> <p>01,110; 01,125; 01,129; 07,6</p>	<p>Zeitgefäße benennen, einhalten, ohne zu gängeln (für kurzfristige Aufgaben – noch 5 Min., für längere Projekte – in den kommenden 2 Wochen werden wir...); Zeitstrukturen transparent halten zeitliche Orientierung ermöglichen, initiieren (Kalender, Uhr – Umgang, Zugänglichkeit)</p> <p>Zeitbedarf für Aufgabenerledigung gemeinsam ermitteln Verschiedene Zeitgefäße für Pflichtaufgaben, Wahlaufgaben, Restaufgaben, zeitliche Flexibilität durch Pflicht- und Wahlaufgaben In einzelnen Situationen erscheinen zu enge Zeitgefäße als fremdbestimmend und den Entwicklungsprozess der Sch. einengend. Sie können als Ausdruck von Ungeduld und Lehrplandruck der L. interpretiert werden. (Tritt nur bei L1 und vor allem zu Beginn auf)</p>	Zeitliche Orientierung
	<p>01,12 01,12; 02,58 02,2; 02,56</p>	<p>Hilfen für Strukturierung der eigenen Notizen (Anstriche) Reihenfolge für sinnvolle Bearbeitung schriftlicher Aufträge L. verschafft sich Überblick, dass alle richtige Seite aufgeschlagen haben</p>	Orientierung am Arbeitsplatz

	02,11 02,54; 02,131; 04,16 02,195; 21,234; 02,237 05,52; 13,120 01,4; 01,80; 02,26; 02,229; 16,4 01,29; 32,18 01,48; 19,177 01,102	Einhaltung von Lineatur und Rändern bzw. Anpassung der Vorgaben strukturierende Merkmale von Abbildungen erläutern (z.B. farbige Hervorhebungen, Zeilen für Notizen) Hinweise zu Schriftbild und Hefteinteilung Hinweise für Unterstreichungen Hinweise für individuell hilfreiche Anordnung von Arbeitsmaterial auf dem Tisch (Linkshändigkeit, Buchstützen) Ordnungsmöglichkeiten für die Bearbeitung bestimmter Aufträge (Lesetagebuch; Arbeitsblätter abheften, Plakate) Individuelle Hilfen beim Lesen (Lesezeichen, Lineal) Klärung schriftlicher Arbeitsaufträge	
	01,6; 02,18 02,20 02,111 02,198 02,200; 25,39 02,258 07,4 07,71 08,62-63; 18,52; 18,313; 20,7 20,172 22,139-144	Fokussierung der Aufmerksamkeit (alle nach vorn, Lernpartner aufeinander) Reihenfolge von Handlungsschritten klären Konzentration ermöglichen Individuelle Planung von Handlungsschritten Strukturieren von Aufgaben, die mehrere Handlungsschritte erfordern (farblich, verbal) Neben Isolierung von Fehlerquellen (Geräusche, Gleichzeitigkeit von Arbeitsaufgaben) auch dosierte und individuelle Erweiterung (z.B. Zusatzaufgaben) Kleinschrittigkeit, aber auch Gesamtzusammenhänge verdeutlichen In selbstständigen Arbeitsphasen Handlungssicherheit herstellen (Schritte gemeinsam besprechen, Teilvorgaben) Bewegungsangebote, Positionswechsel, Veränderung im Raum, Orientierung, mit inhaltlichen Aufgaben verbunden Planung, Antizipation von Interaktion, Kommunikation Strukturierte Wahrnehmungsangebote	Handlungsplanung und -durchführung, Handlungssteuerung, Handlungsorientierung
Gruppenprozesse gestalten	06,47-53 08,127 10,10-12 11,115; 27,31 11,218; 11,233; 19,193 13,215 19,162; 19,227 20,2 21,188-200 22,4; 32,187 27,33 34,93-107	Schüler werden angewiesen, Partner zusammengebracht, Schritte der Partnerarbeit benannt Fantasiereise in der Gruppe mit genauen Handlungsanweisungen Rollenspiele mit genauen Handlungsanweisungen Feedback für Gruppenprozess anregen Anweisungen für Gruppenfindung Anweisungen zum Erstellen von Plakaten in der Gruppe Unterstützung bei Rollenfindung Gesprächsregeln für Feedbackaufgabe Lehrerteam modelliert Gruppenprozess Gruppensituation steuern Anweisungen für Vergleich der Gruppenergebnisse Aufmunterung, auch in Gruppenprozessen Gefühle zu zeigen (Trauer)	
	16,446	L. verringert Gruppendruck auf langsamere Sch.	Blick auf zurückhaltende

	20,52-55 21,213-214 24,116; 24,122; 16,10, 29,129 30,199; 33,91	L. formuliert negative Zuschreibungen in Kompetenzen um Verständnisfragen klären Erneute Fokussierung der Aufmerksamkeit Locken, wiederholtes und direktes Ansprechen	Schüler
	11,218; 11,226-227; 13,215	Unangemessenes Verhalten Einzelner, das die Klasseninteraktion beeinträchtigt, wird durch Gruppenbildung beeinflusst	Balance zur Gruppe
	02,182-189 11,6; 11,10 11,123 22,12-20	Regeln etablieren, daran erinnern, konsequent umsetzen, Sanktionen ankündigen, sachlich klare Ansagen, Handlungsalternativen anbieten (Handy in der Stunde) Unangemessene Leistungen überarbeiten lassen (Gewalt); Begründung geben Unangemessenes Verhalten (Streiten) klar ansprechen und konsequent unterbinden Bei langanhaltendem störenden Verhalten Time Out (Rausschicken), später Gespräch suchen und auf Einsicht drängen	weitere Störungsintervention

III.3.3 Schülerverhalten

Haupt- bzw. Unterkategorie	MAXQDA Verzeichnis	Zusammenfassung und Reduktion	Typisierung
Selbstkonzept Emotionale Dimension	18,337 18,395; 18,437 18,399 18, 413-415; 18,419-421; 18,427 18,431-433	<i>Rollenzuordnung</i> Drachen: fliegen, Feuer spucken, niedlich, lieb, Leuten helfen Prinzessin: reich, eigenes Reittier, anerkannt bei Prinzen; Königreich Zwerg: klein, im Berg arbeiten dürfen, nicht allein, sondern mit 6 anderen Zwergen Zauberer: alles herzaubern, was man braucht; in alles verwandeln; sich wegzaubern; lieber Zauberer, der den Guten hilft; tun, was man will Goldene Gans: lustig, aus Gold, alle bleiben kleben	Freude, Interesse
	21,168-169 29,217-219	Positive Eigenschaften sieht man bei ihr zuerst. Er hat viel Fantasie.	
	24,81; 24,137-138 24,88; 24,123	<i>Hineinversetzen in Kaspar Hauser</i> Leute zeigen mit Fingern wie auf eine Außerirdische; erschrocken, schrecklich (...wie wenn Menschen in der Straßenbahn auf meinen Rollstuhl glotzen.) Angst, verlassen und einsam, Sprache unverständlich, kann sich nicht ausreichend bewegen (ähnliche Gefühle in der Psychiatrie, wenig Besuch von der Familie)	Angst, Wut, Trauer
	09,129; 09,147 21,170-171	Bei Beleidigung Gefühle der Scham und der Peinlichkeit; Angst vor Auslachen; sich nackt vor anderen fühlen Bei unerwiderter Liebe würde sie untergehen, nicht sterben, aber sich vergraben und mit niemandem reden. In einer real erlebten Situation hat sie dies aber nicht getan.	
	29,202-262 29,258 34,99-100 34,117-119 34,186	<i>Auseinandersetzung mit dem Thema Tod</i> Er möchte sich nicht mit dem Tod auseinandersetzen. In seinen Spielen, in Fantasie kein Problem, aber wenn es um Menschen geht... Tod gehört zum Leben dazu. Er hat sich erschreckt und geheult wie ein Mädchen. Sie ist in ihr Zimmer gegangen und hat geweint. Sie war in Gedanken versunken, wollte die Gedanken nicht an sich ranlassen, weil sie krank machen.	
	10,171-174 10, 205-207; 15,48-49 10, 257-258 10, 271-272 15,101	<i>Begründung für die Auswahl von Tieren</i> Ratte: Lieblingstiere, wild, ohsig (eigensinnig?), so wie ich Pfau: eitel, will der Schönste sein, stolz, arrogant, lustig, hilfsbereit, so wie ich Schlange: weise, klug, schlau, schön, so wie ich Katze: toll, wenn man sie streichelt, kratzt und beißt manchmal Katze: schmusig, kratzig, lustig, gern essen, faul, so wie ich	Ambivalenz, Komplexität, Vielfalt

	15, 25-27 15,34-35 15,39-41 15,71 15,84 15,117 15,135-139	Fuchs: schlau, hinterhältig, listig, stark, schnell, so wie ich Puma: dickköpfig, verfressen, hinterlistig, so wie ich Fledermaus: nachtaktiv, Krieger der Nacht, Faultier, am Tag schlafen, so wie ich Elefant: große Ohren, langsam, so wie ich Vogel: schnell, stur Hase: flink, schreckhaft, Einzelgänger, so wie ich Frosch: klein, quakt, so wie ich (Tracheostoma)	
	20,13 34,43-47	<i>Rollenzuordnung</i> König: weil ich Regierungserfahrung habe Negative Eigenschaften sieht man bei ihm zuerst. Man findet ihn nett, aber auch frech. Das findet er lustig.	
	30,180 31,314 32,44; 32,157	<i>Selbstattribution</i> Wenn er wütend ist, wird er ausfällig. Er hat keine Lust mitzumachen, wenn etwas gemacht werden soll. Er ist der Mittelpunkt der Erde. Er ist doof, unmännlich, hat keine besonderen Talente und nervt ständig rum.	
	17,447 17,453 17,457 17,461; 17,555 17,463 17,536 17,541 17,548	Fußballprofi, Tischtennisprofi, zum zweiten Mal Schulschachmeister werden, Schulabschluss schaffen Laufen können, sagen können, wen er wirklich liebt, viel Geld, Macht, Freundin, weltgroßes Unternehmen, weltbekannter Schriftsteller, Bücher verfilmen, die Welt verändern, die Welt in die Zukunft bringen, mit neuen Erfindungen den Menschen helfen, Berühmtsein Job, Familie, lange leben Große Liebe, Arbeit, zwei eigene Kinder, in einer WG wohnen, Abitur, Studium, auf den Ballermann fliegen Ohne runter zu fallen Traktor fahren, Hubschrauber fliegen, Auto fahren, das man nicht an jeder Ecke sieht Viele Tiere haben, sie immer mit Wasser und Nahrung versorgen können, aufs Gymnasium kommen, mit Freunden in einem Haus wohnen, weil die Eltern woanders wohnen (Pflegefamilie) Job, Familie, lange leben, Kinder, glücklich sein, viele Freunde, in einer WG wohnen, ein Sportstudium abschließen, um die Welt reisen	Träume, Wünsche für die Zukunft

Haupt- bzw. Unterkategorie	MAXQDA Verzeichnis	Zusammenfassung und Reduktion	Typisierung
Selbstkonzept Soziale Dimension	14,50	<i>Stell dir vor, du belauschst ein Gespräch über dich selbst.</i> Sehr guter Freund, man kann ihn um Vieles bitten, man kann mit ihm über Sorgen reden, er hat Respekt vor anderen	Peers
	14,56	Warum er immer gleich ausrastet	
	14,63	Lustig und hilfsbereit	
	14,72	nett, arrogant, Macho, Angeber	
	16,164	<i>Klassenfahrt</i> Gut verstanden, keine Streitigkeiten	
	19,64	<i>Wie müsste mein Partner, meine Partnerin sein</i> So nehmen, wie er ist; mit Familie und Freunden von ihm auskommen	Familie
	19,70	Verschmust und liebevoll	
	19,83	Nett und klug	
	19,87	Gepflegt, nicht so ernst, guter Charakter, so nehmen, wie er ist	
	19,91	Treu, hübsch, ehrlich, hilfsbereit, immer für sie da sein, so nehmen, wie sie ist	
	19,100	Nett, zur Schule gehen und nicht schwänzen, Anstand haben	
	19,116	Nett, höflich, darf sich nicht aufregen, wenn man etwas nicht so kann, hilfsbereit im Haushalt	
	19,118	Guter Charakter, sich durchsetzen können, ihn so respektieren, wie er ist	
	28,73	<i>Wie stellst du dir einen wahren Freund vor?</i> Zuhören können, sich mit einbringen, eigene Meinung, hilfsbereit	
	28,77	hilfsbereit, mitfühlend, unternehmungslustig, eigener Wille, mit ihm zusammenhalten, neue Dinge probieren, Gewalt ablehnen	
		Sch. kommen ins Gespräch über ihre Rollen zu Hause und vergleichen mit ihrer Wahrnehmung in der Schule. sie erfahren mehr übereinander, so dass die Arbeit am soz. SK/Familie in den Peer-Bereich übertragen wird.	
	31,203; 31,232; 31,244; 31,245	<i>Meine Rolle in meiner Familie</i> Clown; der Widersprechende; die technisch Begabte; der Richter; der Sündenbock; die Mutti (weil sie immer alles erledigt für die anderen, wenn die etwas wollen); der Nervige Klar werden über die Rollen der anderen Familienmitglieder	Familie
	31,291	Zugeschriebene Rolle: der Verdächtige	
	18,551-565	<i>Mein Partner in den Augen meiner Eltern</i> Nachdem die Schüler sich mit ihren eigenen Wünschen in Bezug auf einen Partner auseinandergesetzt haben, folgt ein Gedankenspiel bezüglich der Erwartungen der Eltern.	
	33,70-96 33,152-200	Die Sch. tauschen sich über morgendliche Gebräuchlichkeiten in ihren Familien aus. Die Sch. versetzen sich in die Rollen von „Romeo und Julia“ und stellen sich vor, wie sie mit ihren Eltern an deren Stelle umgegangen wären.	
	33,214-221	Gespräch über den Prozess der Entwicklung ihrer Selbstbehauptung gegenüber ihren Eltern.	

	34,62-66 30,108-109; 30,121-122 30,177 30,188; 30,258; 30,265 30,190-192 30,200; 30,213 30,115; 30,202 30,128-136; 30,175 30,138 30,269 30, 144-147 30,149-153	Darstellung des Umganges mit Konflikten in den Familien Streit als dazugehörig (mit den Eltern oder Geschwistern) Relativieren eines übersteigerten Harmoniebedürfnisses Gewalttätigkeiten in der Familie Häufigere Streitigkeiten an Feiertagen Gründe für Streitigkeiten: Trennungswunsch der Eltern, Geschwisterkonkurrenz, Hausarbeit Beim Streiten meistens nachgeben; Hausarbeit aufgetragen bekommen bzw. übernehmen Die Sch. irritiert die Formulierung „Krieg und Frieden“ und entscheiden sich für „Streitigkeiten“ Konstruktive Strategie: Pro- und Kontraliste Gefühle der Achtung und Sympathie für die Familie Unterschiede zwischen den Eltern in Bezug auf das Durchsetzen von Regeln Bewusstwerden und Differenzieren der Gefühle zu den Eltern	
	04,232-237	Ausdruck von Ängsten in Bezug auf das Alter des Vaters	
Chairperson	06,130-131 11,219-220; 29,250 13,243 12,50 19,190-192 21,162-164 24,90 30,260 31,232-240; 31,316	Artikuliert deutlich den Wunsch nach Wortmeldung (angemessen) Sch. fragen bei Unklarheiten bezüglich der Aufgabenstellung gezielt nach und lassen nicht locker bist Verständigung erreicht ist Stellen sachliche Ungenauigkeiten eigenständig richtig, auch im Diskurs mit L. Beurteilen unaufgefordert den laufenden Prozess, geben der Gruppe und der L. Feedback Artikulieren deutlich den Wunsch, die Gruppen selbst zusammenzustellen, nachdem dies die L. bisher getan hatte Sehen L. konstruktiv kritisch und artikulieren angemessene Kritik Artikulieren Bedürfnisse in Bezug auf Weiterführung des Gruppenprozesses Erklären den eigenen Standpunkt beharrlich bei Verständigungsschwierigkeiten Suchen gemeinsam in der Gruppe mit Ausdauer nach passenden Formulierungen (Rollenbeschreibung in der Klasse)	artikulieren ihre Bedürfnis, explizieren eigenständig Gedanken und Gefühle
	11,71-82 11,109-114 11,210-211 14,92-94 32,120	Gruppe organisiert eigenständig Vorbereitungen für Rollenspiel (Kulissen improvisieren) und erklärt L. nachvollziehbar den Sinn ihres Tuns Erklären Choreografie und Deutungsmöglichkeiten, lassen sich durch Zwischenfragen der L. nicht irritieren Sch. aus „Publikum“ fragen gezielt nach. Darstellergruppe antwortet sicher. Intensiver und eigenständiger Verständigungsprozess Präsentieren selbstbewusst Ergebnisse vor der Klasse und schaffen die Bedingungen dafür (gehen nach vorn, schaffen ausreichend Platz) Achten aufeinander, unterstützen einander, geben sich gegenseitig Tipps	organisieren sich selbstbestimmt
	29,152	Greifen angemessen das Angebot des partizipierenden Leitungsstils auf. Sie werden zu persönlichen Stellungnahmen aufgefordert und fordern die L. dazu auf. (29,152: Sie haben dazu gesagt, wären sie, hätten sie in ihrer Kindheit eine beste Freundin verloren. Würden sie danach	nutzen gebotene Freiräume (kann man da noch von Förderangeboten reden?)

	29,154 15,168-171 30,248 34,161	so weiter machen, wie bisher? Also hätten sie in ihrer Kindheit eine Freundin verloren, was hätten sie denn dann gemacht? Wenn sie an Max' Stelle gewesen wären?) Es entsteht ein nahezu gleichberechtigter Diskurs. (29,154: Ja, ich meine jetzt, wäre so etwas passiert, was hätten sie denn da gemacht?) Sch. geben wohlwollend und ein kleinwenig ironisch L. ein Feedback (Tier mit Begründung) Unterbreiten Vorschläge zur Themenumformulierung, so dass es für sie passt. Konstruktiver Diskussionsprozess Verbalisieren das Bedürfnis nach Rückzug, erstmal zu beobachten, verbleiben jedoch nicht lange in dieser Defensive	
Beziehungs- qualität	10,62-192 11,6-16 11,32-38; 11,103-108 11,103-108; 11,152-142; 11,163-175; 11,194-208 11,142 11,239 20,12-23 12,4-151 34,156-190 15,168-171 16,162-806 31,244-265; 32,150-183 17,583	<i>Pantomime und Rollenspiele</i> Sch. führen einander pantomimisch Tiere vor, für die sie sich entschieden haben. Sie erklären einander Eigenschaften der Tiere und deren Bewegungsmöglichkeiten. Der Prozess des spielerischen Umgangs miteinander verläuft sehr ernsthaft und konstruktiv. Der Prozess erhält eine Eigendynamik, die L. ist im Sinne des partizipativen Leistungsstils teilweise Gruppenmitglied. Von der L. vorgeschlagene Überarbeitung der Rollenspiele wird konstruktiv und ausdauernd angegangen. Üben gemeinsam Rollenspiele ein als gleichberechtigte Partner Führen Rollenspiele kooperativ und lustvoll auf. Achten die Leistung der anderen Gruppen (Applaus nach Szene) Produktives Arbeitsklima bei Gruppenarbeit Diskutieren gemeinsam, welche Rollen im Puppenspiel besetzt werden müssen, wer sich für welche Rolle besonders eignet und wie mit Zweitbesetzungen zu verfahren ist. Es werden persönliche Wünsche, Vorschläge der Gruppe und Sacherfordernisse gleichermaßen berücksichtigt. (Dynamische Balance) Nach einem intensiven Gespräch über den länger zurückliegenden Tod eines Mitschülers, gelingt es den Schülern nach der Bearbeitung einiger Widerstände ein Standbild zur Beerdigung von „Romeo und Julia“ darzustellen. <i>Selbst- und Fremdwahrnehmung</i> Suchen füreinander passende Tiere aus und begründen ihre Entscheidung. Der Prozess ist durch die Regel, sich gegenseitig nicht zu verletzen, gestützt. Nicht immer können Zuschreibungen vermieden werden. Die Sch. üben sich in diesem Sinne im Formulieren angemessener Feedbacks. L. leitet insbesondere strukturell – dass diejenigen, die ein Feedback bekommen, sich sicher fühlen, ausreichend zu Wort kommen und selbst entscheiden können, ob die zugeschriebenen Eigenschaften passen. Die Sch. sind sehr ehrlich zueinander. Sch. haben sich gemeinsam als Gruppe ein Tier für L. überlegt und begründen ihre Entscheidung. Die eigene Rolle in der Klasse bestimmen und ein Feedback von den anderen bekommen.	Gruppenprozess

		<p>Gemeinsame Erlebnisse reflektieren Erste Stunde nach der Klassenfahrt. Sch. erhalten ausreichend Gelegenheit, sich in Gruppen über angenehme und unangenehme Erlebnisse der Klassenfahrt auszutauschen, diese wichtige Zeit zu verarbeiten und in die Gruppenentwicklung konstruktiv aufzunehmen. Auch erste psychosexuelle Erlebnisse wurden relativ offen artikuliert. Erlebnis des Todes und der Bestattung eines gemeinsamen Mitschülers wird noch einmal sehr persönlich besprochen.</p> <p>Einander von Wünschen und Träumen erzählen Die Sch. teilen einander in Gruppen ihre Wünsche und Träume für die Zukunft mit. Gemeinsam überlegen sie, welche ihnen zum jetzigen Zeitpunkt erfüllbar erscheinen und welche nicht. Der Wunsch, laufen zu können wird dabei genauso ernsthaft diskutiert, wie sehr angepasste oder auch unabhängige Berufswünsche.</p> <p>Weitere Gruppenaufgaben bewältigen Sch. beschreiben einander Personen und Personenkonstellationen aus einem Roman. Sie verhalten sich dabei in Bezug auf die zu beschreibenden Personen sehr empathisch und beschreiben differenziert. Es entsteht ein intensiver Prozess des Austausches auf der Sachebene. Mittendrin wird eine Begebenheit aus der gemeinsamen Vergangenheit der Gruppe bearbeitet (Krankenhausaufenthalt) Sch. unterstützen einander bei Schwierigkeiten (Stottern, Sprechhilfe) Tauschen sich über ihre Vorstellungen bezüglich Freundschaften, Loyalität aus.</p>	
	27,6-85		
	29,168-175		
	27,48-51 29,53		

IV Lehrerinterviews

IV.1 Interviewleitfaden

1. Als Einstieg möchte ich dich bitten, mir kurz einige Informationen zu deinem Alter, deiner Ausbildung und deiner Berufserfahrung zu geben!
2. Angenommen, ich bin ein neuer Lehrer an unserer Schule. Du möchtest mir erklären, wie man TZI im Unterricht einsetzen kann. Was würdest du mir sagen?
3. Wie ließ sich die Arbeit mit TZI in den Unterricht integrieren? Wann war es leicht, wann war es schwer? (Unterrichtsthemen, Zeit, Klassensituation)
4. Hast du bei einzelnen Schülern Veränderungen wahrgenommen, die sich mit den TZI-Elementen im Unterricht in Verbindung bringen lassen?
Ja: Beschreibe diese näher!
Nein: Woran kann das deiner Meinung nach liegen?
5. Konntest du beobachten, dass sich die Gruppenentwicklung mit TZI-Elementen unterstützen lässt? Wie kann man das näher beschreiben?
6. Ist die TZI geeignet, die Schüler bei der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsthema zu unterstützen?
Ja: Wie kann man diesen Prozess näher beschreiben?
Nein: Beschreibe diese Hemmnisse/dieses Hemmnis näher!
7. Mit welchen Elementen des TZI-Modells hast du in den vergangenen Wochen experimentiert, um Schüler zu fördern? Welche waren gut geeignet, welche weniger gut?
8. Wie hast du dich in deinem Verhalten den Schülern gegenüber umgestellt, um dem TZI-Konzept gerecht zu werden?
9. Konntest du in deiner Sicht auf Unterricht oder auf die Schüler durch die Auseinandersetzung mit der TZI Veränderungen wahrnehmen?
10. Zu Beginn eurer Unterrichtseinheiten war die Umsetzung des TZI-Konzeptes viel intensiver. Ihr habt mehr auf die Themenstellungen geachtet, häufiger die Sozialformen variiert, weniger lehrerzentriert gearbeitet. Gegen Ende der Unterrichtseinheiten scheint sich die Methodik etwas abgeschliffen zu haben. Woran könnte das deiner Meinung nach gelegen haben?

11. (L1) Bei meinen Unterrichtsbesuchen ist mir aufgefallen, dass gerade die 5. Klasse sich im Laufe des Schuljahres verändert hat, schwieriger geworden ist. Würdest Du etwas zur Situation der Klasse sagen.

Wir haben uns entschlossen, stärker mit Gruppenarbeit zu experimentieren.

Kannst Du diese Arbeitsweise begründen?

Siehst Du einen Zusammenhang oder einen Widerspruch zum TZI-System?

(L2) Bei meinen Unterrichtsbesuchen ist mir aufgefallen, dass Du v.a. in der 4. Klasse sehr straff und auch relativ lehrerzentriert arbeitest. Du gibst den Schülern Strukturen vor. Du sagst ihnen, wie viel Zeit sie noch haben, wie sie sich auf ihrem Arbeitsplatz orientieren sollen.

Kannst Du Deine Arbeitsweise begründen?

Siehst Du einen Zusammenhang oder einen Widerspruch zum TZI-System?

(L3) Bei meinen Unterrichtsbesuchen ist mir aufgefallen, dass Ihr sehr intensive Gespräche geführt habt. Du hast diese Gespräche sehr geschickt moderiert. Du hast den Schülern Raum gelassen und bist dennoch am Thema geblieben.

Ich vermute, dass diese Art von Unterrichtsgesprächen eine von Deinen Stärken darstellt, auch schon vor TZI.

Könntest Du mal versuchen, einen Zusammenhang herzustellen zwischen Deiner Art, solche Gespräche zu moderieren und dem TZI-System?

12. Wie könnten Auswirkungen auf deinen zukünftigen Unterricht hervorgerufen durch die Auseinandersetzung mit dem TZI-Konzept aussehen? Welche Elemente würdest du evtl. beibehalten, welche erscheinen dir fragwürdig oder schwer umsetzbar?

IV.2 Erläuterungen zum Kategoriensystem

Kategoriensystem	Erläuterungen	Kodierbeispiele
1 Subjektive TZI-Theorie	Repräsentationen umgrenzter Bestandteile TZI-spezifischer Annahmen, Kenntnisse, Vermutungen, Motive und Vorstellungen.	
1.1 Theoretisches Wissen	Aussagen und Begriffe zum theoretischen und methodischen Fundament der TZI.	L3, 5:... dass wir eben diesen Kreis haben im Grunde, sprich diese verschiedenen Ebenen, diese sachliche Ebene, dieses Es, dann dieses Ich, dieses Persönliche, also die Schüler als eigene Persönlichkeit sehen zur Stärkung ihres Selbstvertrauens. Dann das Wir, also die Gruppe im Zusammenhang und nicht zu vergessen, dieses Umfeld, wo alle Sachen, also die sachliche Ebene, die persönliche Ebene, dieses Zusammengehörigkeitsgefühl, oder auch die Entwicklung dieses Gefühls, betrachtet werden sollten.
1.2 Kompetenzen vor TZI	Aussagen zu Methoden und Haltungen, die die Pädagogen bereits vor der Auseinandersetzung mit TZI insbesondere aus der allgemeinen und Förderpädagogik internalisiert hatten.	L4, 100: Also zu Anfang hatte ich ja gesagt, dass man manchmal, oder dass ich das Gefühl hatte, auch bei deinem, bei deinen Seminaren ... es ist nichts Unbekanntes. Du machst es irgendwo, irgendwie hast du Teile davon schon immer gerne in deinem Unterricht verwendet, aber unbewusst.
1.3 Förderung der Persönlichkeit	Angaben zu den eigenen Vorstellungen, inwieweit TZI ganz allgemein zur Förderung der Schülerpersönlichkeit beitragen kann.	L4, 41: Ja. Soll ja. Es soll die Persönlichkeitsstrukturen beeinflussen. Wenn es geht, natürlich im positiven Sinne.
2 Unterrichts- implementierung	Aussagen, Beurteilungen, welche TZI-Elemente in den alltäglichen Unterricht integriert wurden sowie welche Möglichkeiten und Grenzen sich beschreiben lassen.	
2.1 Elemente der TZI	Es werden alle Angaben kodiert, die sich den Ebenen der TZI-spezifischen Theorien, Methoden und Techniken zuordnen lassen.	
2.1.1 Thema	Aussagen, über Wirkung und Reichweite von TZI-Themen	L4, 118: Um auch immer dem Ansatz so zu finden, dass er eigentlich von den Schülern kommt und nicht von mir ... Also das ist für mich ein ganz kniffliges Spiel, dass du im Vorfeld überlegen musst, kannst du das so fragen, oder musst du hier noch etwas umstellen; musst du da andere Wörter selbst noch mal verwenden,...
2.1.2 Struktur	Aussagen über das bewusste Setzen von Strukturen und wie diese wirkten.	L3, 39: Also denke ich erstmal die Struktur, also die Arbeitsformen waren ja sicherlich unterschiedlich ... dass nicht nur Einzelarbeit stattfindet, aber gerade durch das TZI hat es sich noch mehr angeboten, den Frontalunterricht etwas beiseitezulegen, mehr aus der Gruppe raus, oder in Partnerarbeit. So arbeiten die Schüler selbstständiger.
2.1.3 Chairpersonpostulat	Angaben, inwieweit die Selbstleitung der Schüler unterstützt wurde.	L4, 102: Es ist ja freiwillig. Es ist ja nicht so, dass ich dann jeden Einzelnen aufrufe.
2.1.4 Störungspostulat	Aussagen über den Umgang mit Konflikten	L1, 134: ...dass sie auch mal Kritik üben durften..., ohne dass der andere im Endeffekt gleich losgeschrien hat, oder gemeckert hat, oder getreten hat...
2.1.5 Partizipierende Leitung	Aussagen, inwieweit Pädagogen sich an Gruppenprozessen beteiligten bzw. um eine symmetrische Kommunikation mit den Schülern bemüht waren.	L4, 11: ...sicherlich hat es auch etwas mit mir zu tun gehabt, denn ich habe mich ja auch preisgegeben...
2.1.6 Dynamische Balance	Aussagen über die bewusste Steuerung mithilfe des Vier-Faktoren-Modells	L2, 209: Weil ich die Gruppe für hinreichend gefestigt hielt, um das Lernziel zu fokussieren.
2.1.7 Feedbackkultur	Aussagen, inwieweit Lehrer und Schüler einander Rückmeldungen gegeben haben	L4, 13: Ich habe ja auch M. beurteilt, also die PU... und hab ja auch so ein Feedback sozusagen zurückbekommen.
2.2 Potenzial	Möglichkeiten und Chancen des Einsatzes von TZI-Elementen in Bezug auf die Beeinflussung unterrichtlicher Prozesse, individueller sowie Gruppenprozesse	

2.2.1 Unterrichts-vorbereitung	Angaben zu TZI als Planungsinstrument in der Vorbereitung	L4, 5: ...man in der Stundenplanung bewusster herangeht; wie man eine Stunde, wie man einen Stundenaufbau schülerzentriert ganz einfach plant. Was man alles beachtet, dass es eben halt ... handlungsorientierter Unterricht ist, aus dem Leben der Schüler ist. Und dass es letztendlich auch persönlichkeitsfördernd sein sollte, dieser Unterricht.
2.2.2 Entwicklungsförderung	Angaben zu bestimmten Bereichen, in denen Schüler durch TZI unterstützt wurden	L4, 47: TZI geht immer gut, wenn es wirklich um eine emotionale Bindung geht. Wenn es wirklich darum geht, emotional, sozial mit dem Schüler in Kontakt zu treten. Dann klappt das hervorragend.
2.2.3 Unterrichtsphase	Angaben darüber, wann im Unterricht TZI bevorzugt eingesetzt wurde	L4, 100: Und unter anderem fange ich dann immer, wenn es ein neues Thema ist, und jetzt eben halt bewusster, dank dir, am Anfang an, eine kleine Geschichte von den vier in den Mittelpunkt zu stellen, das also wieder etwas mit dem Thema zu tun hat.
2.3 Bedingtheit	Umstände, die begrenzende Abhängigkeiten für die Arbeit mit TZI darstellen	
2.3.1 Zeit	Aussagen zu den zeitlichen Bedingungen oder zur zeitlichen Begrenztheit für die Arbeit mit TZI	L3, 77: Also worauf ich auf jeden Fall achten werde, ist, dass es nicht so geballt ist.
2.3.2 Lerngruppe	Angaben, die sich auf die Arbeit mit TZI begrenzende Bedingungen bezüglich der Schüler beziehen	L2, 23: Die Schüler sind unterschiedlich bereit oder unterschiedlich motiviert so ein, äh, vor allem eine persönlich Ansprache durch so ein TZI-Thema aufzunehmen oder darauf zu reagieren.
2.3.3 Lehrerpersönlichkeit	Aussagen, die Bedingungen oder Voraussetzungen aufseiten der Pädagogen beschreiben	L4, 136: Aber du musst natürlich ein gutes Verhältnis zu deinen Schülern haben. Du musst selber ehrlich sein, selber ganz authentisch sein.
2.3.4 Globe	Restriktionen, Begrenzungen für die Arbeit mit TZI durch das Umfeld	L2, 273: Ich hatte zum Teil eben die Sorge um die vollständige Vermittlung des Lehrplanstoffes.

Kategoriensystem	Erläuterungen	Kodierbeispiele
3 Schülerpersönlichkeit	Zielformulierungen und Beobachtungen der Pädagogen in Bezug auf die Veränderung der einzelnen Schülerpersönlichkeit hervorgerufen durch die Arbeit mit TZI	
3.1 Intention	Zielformulierungen, die beschreiben, was die Pädagogen in Bezug auf die Schülerpersönlichkeit erreichen wollten	L4, 134: Dass ich eben halt wirklich davon überzeugt bin, dass du mittel- und langfristig etwas erreichst. Dass du sie wirklich stärken kannst in ihrer Persönlichkeitsentwicklung.
3.2 Evaluation	Aussagen, Beobachtungen bezüglich etwaiger Entwicklungen der Schülerpersönlichkeiten	L2, 66: Aber in den Phasen, wo ich verstärkt diese Methode angewandt habe, hatte ich den Eindruck, dass sie zum Teil, ich möchte sie nicht alle gleich sehen, zum Teil, motivierter an die Unterrichtsstunden rangegangen sind.
3.3 Exemplarisierung	Beispielhafte Beschreibungen beobachteter Veränderungen der Schülerpersönlichkeit	L2, 123: Ich hatte den Eindruck, dadurch dass die relativ zeitig sich, ähm, in unterschiedliche, also immer wieder wechselnde Rollen versetzen mussten, hat's bei denen zumindest aufgebrochen oder weitergeführt, dass die lernen, wie andere Leute ticken können.
4 Schülergruppe	Äußerungen bezüglich der beobachteten Veränderung der Klasse bzw. einzelner Untergruppen	
4.1 Intention	Zielformulierungen, die beschreiben, was die Pädagogen in Bezug auf die Schülergruppe erreichen wollten	L4, 58: ...dass du da wirklich schon einen positiven, positive Dinge dort bewegen kannst in der Klasse ganz einfach, aber das kann nicht durch eine Einmaligkeit, sondern es muss durch verschiedene Formen auftreten.
4.2 Evaluation	Aussagen, Beobachtungen bezüglich der Entwicklung der Gruppendynamik	L1, 109: Und dass sie auch mal Sachen von einem Mitschüler gehört haben, und die jetzt vielleicht in einem anderen Licht sehen.
4.3 Exemplarisierung	Beispielhafte Beschreibungen beobachteter Veränderungen innerhalb der Gruppe	L4, 160: ...deswegen dieser Zusammenhalt in der Gruppe, diese Stärkung innerhalb der Gruppe. Meine Puppe allein könnte aber dieses Stück nicht spielen, sondern ich brauch alle anderen Puppen natürlich auch und sollen genauso schön sein. Und das sind die auch. Und wir müssen aufeinander abgestimmt sozusagen agieren, damit das eine runde Sachen wird.

IV.3 Zusammenfassung und Reduktion

IV.3.1 Subjektive TZI-Theorie

Hauptkategorie	Inter-view	MAXQDA Zeilen	2. Zusammenfassung und Reduktion
Theoretisches Wissen	L3	5	Kreis mit Dreieck, bestehend aus Es, Ich, Wir, Globe
	L2	237	Ich, Wir, Es stehen gleichberechtigt beieinander Bessere Vermittlung des Unterrichtsstoffes an aufgeschlosseneren Schüler
	L1	25	Thema am Beginn
Kompetenzen vor TZI	L1	45, 47	Evozieren und Erfragen von Schülerreaktionen, spontane Gefühle schon vor TZI
	L2	15	
	L3	9	
	L2	34	Förderung der Schülerpersönlichkeit stand schon vorher im Mittelpunkt
	L1	242	
	L4	5	Ohne es zu wissen, bestimmte Teile von TZI vorher angewendet
	L3	57	
	L4	100	Schülerzentriertheit, Handlungsorientierung
	L4	5	
	L3	69	Symmetrische Interaktion und Kommunikation
Förderung der Persönlichkeit	L2	11	Durch Selbstbestimmung und Selbstbestätigung werden die Persönlichkeiten der Schüler gestärkt.
	L3	5	
	L4	5, 41	
	L1	41	Verstärkter Zugang zu sich und der Gruppe → Verbesserung von Akzeptanz und Rollenverständnis
	L2	11, 15	
	L1	25	Die Lehrerin agiert zurückhaltender

IV.3.2 Unterrichtsimpementierung Elemente der TZI

Unterkategorie		Inter-view	MAXQDA Zeilen	2. Zusammenfassung und Reduktion
Thema		L2 L4 L1	28 118 25	Themen sprechen innere Welt der Schüler an und transportieren Erwartungen des Lehrers. Werden zu Beginn formuliert
Struktur		L1	41, 146, 148 165, 167, 169, 171, 175, 177	Zuerst Empfindungen des einzelnen Schülers, dann das Mitteilen in der Kleingruppe, später Auseinandersetzung in Großgruppe. Schüler innerlich vorbereitet. Jeder beteiligt sich.
		L3 L1	39 166	Offenerer Unterricht: verschiedene Arbeitsformen, Schüler selbstständiger, mehr Bewegung, weniger Frontalunterricht
		L1	290	Arbeit in Kleingruppen konfliktärmer
Chairperson-postulat		L1 L2 L4	41, 178 118 181	Eigene Lebenswelt, verschiedene eigene Anteile am Thema erproben, Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion, veränderbare Selbstanteile
		L2 L4 L3	181 102 39	Schüler beeinflussen Stunde stärker Freiwilligkeit
Störungspostulat		L1 L2	134-136 293	Konflikte werden bewusster und können bearbeitet werden, ohne dass Aggressionen auftreten.
		L1	290	In Kleingruppen weniger Aggressionen
Partizipierende Leitung		L1 L4	228-230 11	Lehrer öffnet sich bewusst. Bei Diskussionen agiert der Lehrer als weitestgehend gleichberechtigtes Mitglied.
		L3	40	Lehrer gibt Auskunft über eigene Konflikte.
		L4	13	Schüler und Pädagogen geben sich gegenseitig Rückmeldung.
Dynamische Balance	Dynamik Ich Wir Es	L1	41, 35, 129, 234	Vom Ich über Wir zum Es: Schüler mit sich selbst in Kontakt, damit Auseinandersetzung in der Kleingruppe, im Plenum größere Feedbacks, dann Kontakt zum Unterrichtsstoff
		L2	169, 207-209	
		L4	11	Stärkung des einzelnen Schülers bewirkt Stärkung der Gruppe
		L1 L3	234 7	Schüler beschäftigen sich intensiv mit sich selbst und haben Zugang zu eigenen Gedanken und Empfindungen.
		L3 L4	39 100, 104	Mehr Gruppen- und Partnerarbeit als im bisherigen Unterricht. Intensiver Austausch zwischen Lehrer und Schüler. Vom Lehrer bewusst initiiert. Ko-Konstruktion als Voraussetzung für besseres Verstehen.
		L2	15 11 237	Von ausgewählten Inhalten zum Schüler oder umgekehrt. Themen mit Schülerbezug aus dem Lehrplan werden genutzt. Fachliche Fähigkeiten der Schüler wichtig. Intakte Ich und Wir dafür Voraussetzung.
Feedbackkultur		L1	134-136 41	Durch TZI Kritik konstruktiver, mit weniger aversiven Reaktionen verknüpft. Ziele sind Diskussion, Annäherung, Veränderung und Kooperation
		L4	13	Pädagogenteam gibt einander modelhaft Rückmeldung.

Potenzial

Unterkategorie	Inter-view	MAXQDA Zeilen	2. Zusammenfassung und Reduktion
Unterrichtsvorbereitung	L1	142	Durch TZI zielgerichteter, präziser, strukturierter, schülerorientierter
	L4	5	
	L4	100	Strukturelle Vorüberlegungen
	L3	73	Langfristige Planung und Auswahl geeigneter Unterrichtsthemen
	L3	9	Spontane, ungeplante Situationen auch möglich
Entwicklungs-förderung	L4	47	Hervorragende Möglichkeiten im sozialen, emotionalen und sprachlichen Bereich
	L3	11	
	L2	46, 293	Bewusste Wahrnehmung der eigenen Persönlichkeit mit Widersprüchen Gute soziale und emotionale Wahrnehmung als Voraussetzung für gelingende Lernprozesse
	L2	15	Bis zur Klasse 9 und 10 anwendbar.
	L1	232	Da Schüler sich stärker öffnen, können Pädagogen gezieltere Angebote unterbreiten
	L2	293	
Unterrichts-phase	L2	283	Zu Beginn einer Unterrichtseinheit, eines Stundenthemas
	L4	100	Im weiteren Verlauf ist prozessimmanent zu entscheiden. Einsatz jedoch zeitlich begrenzter.
		148-150	
	L3	154 9, 25	

Bedingtheit

Unterkategorie	Inter-view	MAXQDA Zeilen	2. Zusammenfassung und Reduktion
Zeit	L2	44, 217, 220-224, 246	Zeitbedarf grundsätzlich groß, besonders bei intensiver Auseinandersetzung und für den Anfänger Zeitbedarf schwer planbar durch Gruppendynamik
	L3	25, 77, 58	
	L2	137-139	Besser kürzere Unterrichtseinheiten, kleinere Themen
	L1	162-166	Im Wechsel mit klassischer Arbeit am Unterrichtsgegenstand
	L4	114	Zu seltene Arbeit mit TZI ungünstig
Lerngruppe	L1	55	Alter: Gesprächsbereitschaft, erlebnismäßiger Zugang
	L2	17	
		48	Schülerzahl: wenn zu gering, erschwerte Gruppen- und Partnerarbeit
		17, 23	Bereitschaft: unterschiedliche Motivation, Ängste
	L2	40	Kognitive und sprachliche Möglichkeiten der Schüler, schulrelevante Kompetenzen zu gering
	L1	178	
	L4	19-21	
		63	Bei Störungen innerhalb der Klasse Offenheit und Gruppenarbeit erschwert
		50-56, 278	Pädagogisch kaum zu bearbeitende psychische Beeinträchtigungen
	L2	40	Schüler verlieren bei zu langen Phasen die Lust
	L4	174	Neue Schüler, neue Klasse
Lehrer- persönlichkeit	L4	146, 136	Die eigenen Emotionen zeigen, dennoch Distanz wahren. Ehrlich, authentisch, offen sein.
	L3	7	
	L3	69-71	Bestehendes Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler
	L3	65	Kompetenzen bezüglich offener Unterrichtsformen
Globe	L1	176	Lehrpläne, zentral vorgegebene Prüfungen, starke Konzentration auf Unterrichtsstoff
		252	
	L2	273	
	L3	61	
	L2	82-84	Familiäre Schwierigkeiten der Schüler
	L1	264-272	Ungünstige Klassenzusammensetzungen

IV.3.3 Schülerpersönlichkeit

Hauptkategorie	Inter- view	MAXQDA Zeilen	2. Zusammenfassung und Reduktion
Intention	L1 L3 L4	47 5, 15 11	Ziele sind Kreativität, Entschleunigung, Stärkung der Persönlichkeit, Wahrnehmen und Mitteilen der eigenen Gefühle
Evaluation	L2 L1 L3 L2 L4	66 111 13, 15 171 105, 112	Schüler in den TZI-Phasen motivierter und gesprächsbereiter Schwankungen, teilw. Verbesserungen des Selbstwertgefühls für die Dauer der TZI-Phasen Geringe Effekte bzw. unterschiedliche Aussagen bezüglich des Selbstwertgefühls einzelner Schüler Keine Veränderungen wahrnehmbar, da Zeit zu kurz
Exemplarisierung	L1 L3 L1 L3	87 17 87 13	Entspannende Wirkung auf eine Schülerin mit ängstlichen Verhaltensweisen Öffnung, Erweiterung der Selbstwahrnehmung und Rollenfestigung bei zwei Schülern mit Aspergersyndrom Öffnung einer stark zurückhaltenden Schülerin für Gruppensituationen je häufiger TZI angeboten wurde

IV.3.4 Schülergruppe

Hauptkategorie	Inter-view	MAXQDA Zeilen	2. Zusammenfassung und Reduktion
Intention	L4	58	Erfolge mittel- und langfristig durch wiederholte und variierte Angebote
Evaluation	L1	107, 109, 138	Schüler haben sich differenzierter kennengelernt
		134, 136	Konstruktiv kritische Gruppensituationen
		332, 280	Gruppengespräche verlaufen geordneter, bewusster und vertrauensvoller
	L2	115	Lernen in Gruppensituationen lebendiger
	L3	27, 29	Grundsätzliche Stärkung der Gruppe
	L4	50-52	
	L4	58	Schüler nehmen einander positiver wahr
	L2	94, 103	Effekte kurzfristig kaum wahrnehmbar
		96-99	
	L4	56	
	L2	96-99	Bestimmte Probleme in den Gruppen blieben unverändert
Exemplarisierung	L1	230	Gruppensituationen mit Schüler mit Aspergersyndrom unverändert
	L3	27	Schüler mit Aspergersyndrom besser integriert
	L2	125	Durch die Rollenspiele wurden die Schüler füreinander sensibilisiert. Zusammen etwas fertig bringen, sonst kommt man nicht ans Ziel.

V Schülerinterviews

V.1 Interviewleitfaden

Ablauf mit Interviewleitfaden

- I. Begrüßung
- II. „Eisbrecher“: Zum Lockerwerden möchte ich, dass jeder seinen Vornamen und sein Alter nennt!
- III. Einleitung: Ich habe euch in diesem 2. Halbjahr mit der Kamera begleitet. Ihr habt mir gemeinsam mit eurer Lehrerin viele tolle Unterrichtsstunden gezeigt. Ihr habt euch mit interessanten Themen beschäftigt:
 - (4) mit „Ben liebt Anna“
 - (5) mit „Kalif Storch“ und dem Erzählen
 - (6) mit „Rosamund der Starken“ und „Lasst die Puppen tanzen“
 - (R7) mit „Kaspar Hauser“ und „Freak“
 - (R9) mit „Romeo und Julia“

IV. Thema und Fragen

Thema: Ich, meine Mitschüler, meine Lehrerin und das Unterrichtsthema. Was habe ich erlebt?

Struktur (Ablauf und Regeln):

Wir verwenden den Sprechstein. Ich habe einige Fragen vorbereitet. Jeder, der den Stein hat, kann sprechen. Wenn ein anderer etwas dazu sagen möchte, kann er das tun, wenn derjenige, der den Stein hat, fertig ist.

A) An alle gerichtet: Woran könnt ihr euch noch aus dem Unterricht mit L1, L2, L3, L4 erinnern?

B) Was von dem, das ihr gemacht habt, hat dir gefallen und was nicht?

1. Wie war das für dich, als (Antworten von A oder folgende Anregungen)

- (Kl. 4) ihr überlegt habt, wie es ist, wenn man fremd ist oder wenn man verliebt ist
- (Kl. 5) ihr euch selbst und anderen Tierrollen gegeben habt
- (Kl. 6) ihr euch überlegt habt, welche Märchenfiguren zu euch passen
- (Kl. R7) ihr euch in Kaspar Hauser und die beiden Figuren aus Freak hineinversetzt habt
- (Kl. R9) ihr eure Rollen in eurer Familie und eurer Klasse gesucht habt

C) Wie hast du dich gefühlt bei...?

2. Wie hast du dich gefühlt in den Unterrichtsstunden? (Hast du einen Unterschied zu anderen Stunden wahrgenommen?)

3. Wie hast du deine Mitschüler in diesen Unterrichtsstunden erlebt? ***Wie war das für dich, mit anderen in der Gruppe zu arbeiten?***

4. Wie hast du deine Lehrerin in den Unterrichtsstunden erlebt?

5. Konntest du den Unterrichtsstoff besser verstehen und wenn ja, wodurch ist das deiner Meinung nach gelungen? ***Wie muss Unterricht sein, damit du gut lernen kannst?***

6. Hast du in letzter Zeit manchmal mehr über dich oder deine Familie nachgedacht? Wenn ja, erzähle davon!

7. Hat dir der Unterricht in der letzten Zeit mehr oder weniger Spaß gemacht? Was hat dir gut gefallen? Was hat dir nicht gefallen?

V. Abschluss: Möchtest du noch etwas ergänzen?

V.2 Erläuterungen zum Kategoriensystem

Kategoriensystem	Erläuterungen	Kodierbeispiele
1 Selbstkonzept	Aussagen der Schüler, inwieweit der Unterricht mit Elementen der TZI ihnen den Zugang zu sich selbst ermöglicht, erleichtert bzw. die Bewertung ihres Selbst verändert hat. Innerhalb des nicht-akademischen Selbstkonzeptes (Shavelson 1976) gilt das Forschungsinteresse der emotionalen und sozialen Dimension. Das physische Selbstkonzept (Stiller/Alfermann 2008) wird nicht erhoben.	
1.1 Emotionale Dimension	Aussagen der Schüler, inwieweit der Unterricht mit Elementen der TZI ihnen den Zugang zu eigenen Gefühlen ermöglicht, erleichtert bzw. diese verändert hat.	
1.1.1 Freude, Interesse (Ciompi 1997, 79 f)	Freude: Attraktoren, die Bindungen schaffen, Richtung des „Hin-zu“ und des „Miteinander“, (Freude, Liebe, Vergnügen, Lust, Dankbarkeit, Heiterkeit, Leichtsin, Optimismus, Stolz, Zufriedenheit, Entspantheit, Lässigkeit, Vertrauen, Sympathie, Empathie, Milde) Interesse: Interessegefühle dienen der allgemeinen psychophysischen Anregung und sind Voraussetzung, die Umgebung wahrzunehmen, eine Bereitschaft (Motivation), die Umwelt zu erforschen. (Aufmerksamkeit, Neugier, Hoffnung, Zuversicht...)	Cn5, 86: Na ich fühle mich gut, schön, ja. Dass ich halt meine anderen Gedanken mal beiseite schieben kann und mich halt nur auf die Geschichte konzentrieren kann und auf nichts Anderes.
1.1.2 Angst, Wut, Trauer (Ciompi 1997, 79 f)	Angst: lebenswichtige Warner vor Gefahr, ist im Extremfall mit der Motivation zur Flucht verbunden, setzt allem Verhalten (auch der Wahrnehmung und dem Denken) überlebenswichtige Grenzen (Furcht, Unsicherheit, Sorge, Scheu, Mutlosigkeit...) Wut: dient der Sicherung der persönlichen Identität, dient der Verteidigung des Lebensraumes, beim Menschen u.U. mit destruktiver Komponente verbunden, physische und psychologische Grenzen setzen, (Aggressivität, Hass, Ärger, Gereiztheit, Missmut, Trotz, Verachtung, Arroganz, Wildheit, Mut, Ehrgeiz...) Trauer: Schmerz über einen erlittenen Verlust, schmerzhafter Prozess des sich Loslösens (Traurigkeit, Niedergeschlagenheit, Verzagtheit, Trübsinn, Melancholie, Apathie, Gleichgültigkeit, Erniedrigung, Reue, Verslossenheit, Frustration)	F4, 270: Mmh,.. ich habe mich traurig gefühlt, dass ich, .. dass ich nicht in meiner eigenen Heimat geblieben bin.
1.1.3 Ambivalenz	Aussagen, die widersprüchliche Gefühle oder Schwierigkeiten bei deren Beschreibung vermitteln	J5, 142: Weil ich bin nicht so manchmal der Typ, der so sagt, ja ich bin so und so manchmal. Dann fresse ich es lieber in mich rein, obwohl ich weiß, dass es nicht gut ist. Aber muss ich halt dran arbeiten.
1.2 Soziale Dimension	Aussagen der Schüler, inwieweit der Unterricht mit Elementen der TZI sie mit der sozialen Dimension ihres Selbstkonzeptes in Kontakt gebracht hat	
1.2.1 Peers	Aussagen der Schüler, inwieweit der Unterricht mit Elementen der TZI ihnen geholfen hat, über sich, ihre Freunde bzw. Mitschüler nachzudenken.	St9, 127: Das war mal ganz lustig, wenn man dann mal so sehen konnte, was die anderen dann so über sich denken, was man halt über sich selber denkt, dass man das halt auch mal aufschreiben konnte.
1.2.2 Familie	Aussagen der Schüler, inwieweit der Unterricht mit Elementen der TZI ihnen geholfen hat, über sich und ihre Familien nachzudenken.	J5, 80-82: ... dadurch wird es einem erstmal bewusst, was man eigentlich so denkt, weil eigentlich geht das dann immer so unter. Zum Beispiel, was denkt denn die Familie von mir ... ich habe mich, glaube auch, verändert in manchen Dingen.

2 Beziehungsqualität	Aussagen der Schüler, inwieweit der Unterricht mit Elementen der TZI den Kontakt zu den anderen im Unterricht beteiligten Akteuren verändert hat.	
2.1 Schüler – Schüler	Aussagen der Schüler, inwieweit der Unterricht mit Elementen der TZI den Kontakt zu den anderen Schülern beeinflusst hat	
2.1.1 Gruppen und Partnerarbeit	Die Schüler äußern sich zum TZI-Strukturangebot „Gruppen- und Partnerarbeit“	Lu5, 154: Also was mir gefällt, dass man zusammenhält, eigentlich zusammenarbeitet. Wenn man zusammenarbeitet, hält man auch (automatisch?) auch zusammen. Und das, man kommt schneller voran, weil „viele Hände, schnelles Ende“.
2.1.2 Kontakt	Die Schüler beschreiben differenzierter, inwieweit TZI-Angebote sie in engeren Kontakt mit ihren Mitschülern gebracht haben.	J5, 78: ...dass jeder überlegt und sagt, was er denkt und wie er sich fühlt, was er ist...
2.1.3 Restriktion	Die Schüler beschreiben Grenzen des Kontakts zu ihren Mitschülern.	M5, 128: Also es gibt ganz gewisse Personen, mit denen komme ich nicht klar. Das wirkt sich dann auch auf die Arbeitsleistung aus. Ich kann mich zwar mit, in kann mich zwar in die hineinversetzen, aber die, äh aber dann zu kooperieren, fällt mir schwer.
2.2 Schüler – Lehrer	Aussagen der Schüler, inwieweit der Unterricht mit Elementen der TZI den Kontakt zur Lehrerin beeinflusst hat. Auch Hinweise der Schüler, inwieweit sie sich im Interview nicht dazu äußern möchten, werden erfasst.	
2.2.1 Deskription	Die Lehrerin wird in ihrer Arbeitsweise beschrieben und bewertet.	E7, 202: Sie ist jetzt, sie ist mehr unsere Klassenlehrerin und ich glaube, sie ist jetzt richtig rein gekommen in die Klasse.
2.2.2 Veränderung in Projektphase	Die Schüler beschreiben, inwieweit sich das für sie beobachtbare Verhalten ihrer Lehrerin in der Projektphase verändert hat.	A6, 486: Komisch war daran, weil ich gar nicht gewusst habe, dass L4 eigentlich PU6 mag.

V.3 Zusammenfassung und Reduktion

V.3.1 Selbstkonzept

Emotionale Dimension

Unterkategorie	Inter-view	MAXQD A Zeilen	2. Zusammenfassung und Reduktion	Typisierung
Freude, Interesse	U4	169-173	Gefühlsbeschreibungen: gut (4x), witzig, lustig, total toll, glücklich, angenehm, berührt, entlastend, entspannend, Freude, große Freude, Öffnung, Aufgehen, körperliches Kribbeln, Anlass: Roman, Figuren des Romans, Gefühle und Gedanken der Figuren, Weiterschreiben von Geschichten, eigene Geschichten erfinden, Aufführung, Gedanken an die Aufführung, Erkenntnis aus dem Roman (dass jeder eine Chance verdient hat), Freundschaft im Roman, Romanfiguren helfen einander (2x), gefühlsmäßiges Nachvollziehen des Dramas, offene Gestaltung des Unterrichts, nach anstrengenden Stunden sich tief in die Geschichte hineinversetzen, Gedanken der anderen Schüler über sich selbst	A
	Ma4	186		
	J5	61		
	Ch5	84-90		
	Cn5	84-86		
	M5	46-48		
	A6	98		
	D6	132-125		
	E7	26-39		
	A7	58		
	V7	92		
	M9	95-97		
	S9	103		
	St9	121,126		
	C9	88-90		
	Mi4	222-240	Gefühlsbeschreibungen: ordentlich, interessiert, interessant Anlass: intensive Beteiligung am Unterricht, Lernerfolge, die anderen Schüler zu beschreiben und von ihnen beschrieben zu werden	A
	D6	138-141		
	Lu5	52	Gefühlsbeschreibungen: spannend, gern dabei sein, gut, Spaß, noch stundenlang so weiterreden, sich freuen Anlass: Gefühle zeigen, Fantasie wurde angeregt, der Fantasie freien Lauf lassen, der Fantasie freien Lauf lassen, ohne von Außen gestört zu werden	B
		126-134		
	S5	40		
	Seb5	94-102		
	T6	80		
	S9	343	Andere, auch negative Gedanken belasten nicht mehr so Selbstvorwürfe in seinen Gedanken weniger beim Schreiben einer Geschichte Andere Gedanken beiseite schieben Er kann besondere Dinge schaffen, die er sich sonst nicht zutraut. Zu Beginn unwohl gefühlt, im weiteren Verlauf sicherer geworden und dann wohlgeföhlt.	C
	Ph5	74		
		78		
	Cn5	86		
	E7	41		
	A9	139-141		

Unterkategorie	Inter-view	MAXQD A Zeilen	2. Zusammenfassung und Reduktion		Typi- sierung
			Gefühlsbeschreibung	Anlass	
Angst, Wut, Trauer	F4	268 270	Langweilig traurig	Anfang der Unterrichtseinheit Gespräch über das Fremdsein und seine Heimat	A
	A6	99-102	Anstrengend, unangenehm	Stress vor Aufführung (Abschluss des Projektes)	
	S9	105	unsicher	während Einzelarbeit	
	C9	107	Vorfreude hat abgenommen	im Verlauf der Unterrichtseinheit	A
	A9	133-135	unwohles Gefühl,	Selbsteinschätzung, Gespräch über Familie	
	V7	88-90	traurig berührt	Verschlechterung der Krankheit und späteres Versterben einer Romanfigur und aggressive Reaktion seines Freundes	A
	U4 R5 M5	177 203-204 52-56	traurig manchmal schlecht gefühlt fühlt sich belastet	möchte nichts weiter dazu sagen möchte nichts weiter dazu sagen wenn die vielen Gedanken in seinem kopf sich überschlagen und nicht mit der Realität übereinstimmen	B
Ambivalenz	Le4	217-218	Hat sich „mittel“ gefühlt, Schwierigkeit Gefühle zu beschreiben		
	M9	89	Kann seine Gefühle nicht näher beschreiben		
	F4	264	Manchmal spannend, manchmal langweilig		
	A7	67	In Bezug auf den Unterrichtsgegenstand gut gefühlt, im normalen Leben kommt es zu selten vor, dass eine Person ohne Behinderung einer anderen Person mit Behinderung hilft		
	J5	142	Möchte daran arbeiten, ihre Gefühle zu zeigen		

Soziale Dimension

Unterkategorie	Inter-view	MAXQD A Zeilen	2. Zusammenfassung und Reduktion	Typi- sierung
Peers	Ma4	190-193 355	Entlastung durch Verteilung der Aufgaben Den anderen helfen	A
	Mi4	326		
	Lu5	116	Reflexion über seine Rolle in der Klasse (zu etwas nützlich sein)	
	S5	40, 248- 253	In der Klasse keine Außenseiterin sondern dazugehörig, weil hier auch Schüler mit ähnlichen Beeinträchtigungen lernen Gehört in der Schule mehr dazu	
	M5	263	Ist momentan lieber in der Schule	
	Ph5	267	Bei Bereitschaft gute Zusammenarbeit in der Gruppe	
	M5	132	Arbeit mit den anderen Schülern nett	
	V7	104-108	Lustig, von anderen Schülern eingeschätzt zu werden	
	S5	176-178	Hat sich stärker am Unterricht beteiligt	
	E7	143	Gespräche mit den Anderen sehr interessant. Kommt sonst selten vor.	
	C9	114-115		
	E7	125, 129 132-133	Fand die Ideen einer anderen Schülerin und ihre Offenheit gut Hat eine erhöhte Stressempfindlichkeit bei einer Schülerin wahrgenommen	
	C9	117	Hat die intensive Beteiligung der anderen wahrgenommen	
	St9	127	Hat erfahren, was die anderen über sich denken	
	R5	163-164	Mit den anderen zusammenzuarbeiten, war ihm nicht so wichtig.	
Familie	M5	128	Mit bestimmten Gruppen zu kooperieren, fiel ihm schwer.	C
		130	Nimmt sich als Einzelgänger wahr	
	Cn5	277, 285	Fühlte sich von manchen Schülern nicht ernst genommen	
	A7	112, 118	Fühlte sich durch die Aktivität der anderen etwas zurückgedrängt	
Familie	P4	562	Gut, über Familie nachgedacht zu haben	A1
	U4	606	Gut, Gedanken über Familie in ein Tagebuch zu schreiben	
	Lu5	116	Schriftliche Angebote gut geeignet, Gefühle über Familie zu zeigen.	
	J5	80	Gedanken über ihre Familie wurden ihr bewusst. Nimmt in sich dadurch Veränderungen wahr.	
		82	Im sonstigen Unterricht und zu Hause gibt es solche Angebote nicht.	
		418	Fühlt sich durch das Nachdenken mit ihrer Familie verbunden.	
	S5	237-248	Eine Geschichte erinnerte sie stark an ihren Vater.	
	A6	294-298	Angebot witzig/lustig, sich vorzustellen, den Eltern den neuen Freund/die neue Freundin vorzustellen.	
	S6	327-330		
	A7	224	Über ihr Verhältnis zur Familie zu reden positiv erlebt, trotz Schwierigkeiten.	
	St9	309	Interesse an Berichten der anderen.	

	V7 S9 M9	307 231-232 335 355	Fand die Angebote ungewöhnlich, aber leicht umsetzbar. Nichts Besonderes, über Familie nachzudenken. Nicht schwer gefallen, über Familie nachzudenken. Normal, über Familie nachzudenken.	
	Mi4 M5 A6 A6, T6, S6 A9 C9 E7 S9 Seb5 T6 D6 A7	582 259 304 341-360 297 301-305 321 219 337-341 291-292 278-279 315-320 226	Grundsätzlich hilfreich, aber im Unterricht nicht so gern. Fühlte sich an Spannungen in seiner Familie erinnert. Fand den Gedanken peinlich, den Eltern einen neuen Freund vorzustellen. Fanden es unangenehm, über Partnerschaft und Familie zu reden. Unwohl, weil sie grundsätzlich nicht gern über ihre Familie redet. Unsicher, ob es hilfreich ist. Eingriff in Privatsphäre Möchte nicht, dass Lehrer Verhältnisse zu Hause kennen. Unsicher, wie seine Eltern über Angebote denken. Fand keine Gelegenheit, über Familie nachzudenken. Keine Bedeutung, im Unterricht über Familie nachzudenken. Spricht nicht gern über Familie. Vieraugengespräch wäre ihr leichter gefallen.	A2
	F4 J5 Lu5 Ch5 Cn5 A9	577 402 402-414 396 369-376 277 299	Froh, Geschwister zu haben. Fühlte sich in Familie wertvoll. Wünschte sich, dass ihre Mutter sie öfter in den Arm nimmt. Stellte widersprüchliche Beziehung zu ihrem Bruder fest. Ihm wurde bewusst, dass seine Pflegeeltern verständnisvoll und lieb sind. Entwickelte Stolz auf seinen Namen und die Größe seiner Familie. Fühlt sich zu Hause sehr wohl. Wurde sich über die Schwierigkeit des Umgangs mit einzelnen Familienmitgliedern bewusst.	B

V.3.1.1 Beziehungsqualität Schüler – Schüler

Unterkategorie	Inter-view	MAXQD A Zeilen	2. Zusammenfassung und Reduktion	Typi- sierung
Gruppen- und Partnerarbeit	P4 Mi4 Ma4 Ch5 J5 T6 Lu5 Ph5 T6 S5 Le4 A6 M5 Cn5 T6 S6 S9 S9 C9 Seb5 P4	299 326 353, 355 176 61-63, 76 142 150 257 61-64 154 142 257 106 344 243-250 136 158 277 186-194 201 103, 105 177 164 303, 308, 361	Anderen helfen Als man sich die Partner selbst aussuchen konnte Arbeiten und miteinander Spaß haben, miteinander reden, Denkanstöße erhalten Miteinander Spaß haben Nicht so langweilig Durch Zusammenarbeit hält man automatisch zusammen. Ziel wurde schneller erreicht Wenn alle mitgearbeitet haben und man schnell ans Ziel gekommen ist Man kam schneller voran Zusammenarbeit mit Schülern, die sie mag und die sie nicht mag Hilfe erhalten Bei Unsicherheiten war man nicht auf sich allein angewiesen Nicht auf sich allein gestellt und die Last nicht allein getragen Arbeitsteilung im Team Nicht auf sich allein gestellt. Umfangreiche Arbeiten wirkten nicht so erdrückend Größerer Ideenreichtum. Allein würde man eher verzweifeln. Gruppe gewährleistet Anschluss. (Bester Bestandteil des Projektes) Weniger Unsicherheiten bei Aufgabenerfüllung Bei unbefriedigenden Ergebnissen Verantwortung bei allen Gruppenmitgliedern. Wenn alle in der Gruppe im selben Tempo gearbeitet haben Mit einem Freund zusammengearbeitet	A
	F4 Mi4 J5 R5	320 330 150 169-170	Schwierigkeiten, wenn er langsam gearbeitet hat oder die Gruppe ihm nicht genügend Arbeit überlassen hat. Unsicherheiten in Bezug auf die Aufgabe. Wenn es Streit in der Gruppe gab. Er hat lieber allein gearbeitet.	

Unterkategorie	Inter-view	MAXQD A Zeilen	2. Zusammenfassung und Reduktion	Typi- sierung
Kontakt	J5	78	Jeder konnte sagen, was er dachte oder fühlte.	A
		142	Besseres Hineinversetzen in Gefühle anderer.	
	S5	112	Hineinversetzen in ähnliche Gedanken von Schülern, die er mag.	
	A9	169	Angenehmer Austausch.	
	C9	179, 183 328-329	Komplettes Öffnen und Fallen lassen in der Gruppe. Durch Öffnung bessere Zusammenarbeit. Möchte diese Nähe auf außerschulische Situationen übertragen.	
	Cn5	160	Kennenlernen anderer Sichtweisen.	B
	St9	173	Konsens gebildet aus unterschiedlichen Meinungen.	
	S5	120-122	Stellte sich auf unterschiedliche Schüler ein, auch auf solche, mit denen sie sonst wenig zu tun hat.	
	C9	189	Unstimmigkeiten und Spannungsfelder durch unterschiedliche Meinungen.	
	A6, S6	143, 431	Nur nette Dinge übereinander zu sagen (Arbeitsanweisung einer Gruppenübung) führt zu keinem echten Kontakt.	C
Restriktion	Lu5	156	Manchmal wollen Einzelne nicht mitarbeiten, manchmal lässt die Gruppe Einzelne nicht mitarbeiten.	A
	M5	128	Bei Konflikten in der Gruppe Kooperation erschwert. Negative Auswirkungen auf Arbeitsleistung.	
	Ph5	144	Gruppenarbeit erschwert durch Streitigkeiten mit seinem Bruder.	
	Cn5	160	Erschwerung durch Eigenarten mancher Schüler: nicht mitarbeiten, nicht beim Thema bleiben, Eigensinn.	
	A6	736	Manchmal macht es keinen Spaß in der Gruppe.	
	M9	209	Findet Rollenspiele in der Gruppe unangenehm.	
	F4	314-318	Manchmal Arbeitsverteilung ungerecht.	B
	Mi4	330	Manchmal Aufgabenstellungen unklar.	
	Ph5	152	Unterschiedliche Arbeitstempi der Gruppenmitglieder ungünstig.	
	Seb5	166		
	M5	138	Manchmal gut, nur auf sich selbst angewiesen zu sein.	C
	D6	207-214	Phantasievoller in bestimmten Phasen der Einzelarbeit.	
	A6	228-241	Eigenes Produkt bei Einzelarbeit.	
	S9	203, 207	Bei Streit oder Problemen Einzelarbeit manchmal hilfreich.	

Schüler – Lehrer

Unterkategorie	Inter-view	MAXQD A Zeilen	2. Zusammenfassung und Reduktion	Typi- sierung
Deskription	Lu5	233	Hilfestellung, Geduld bei Problemen, Grenzen setzen, nett, hilfsbereit, geduldig, gerecht	A
	J5	245	Individuelle Hilfestellung, nett, geduldig, ehrlich, humorvoll	
	Ph5	209	rücksichtsvoll	
	V7,A7	169, 181	nett	
	Ch5	265-267	nett, hilfsbereit, unterstützend	
	A7	191	guter Kontakt	
	R5	220, 221	Lob	
	M5	197, 198	Grundsätzlich nett, selten streng	
	Seb	227	Nicht so streng	
	A9	284	locker, humorvoll	
	S9	256	locker, ruhig, nicht so hart	
	Mi4	414	Beziehungsqualität gut, da er alles versteht und gute Noten bekommt.	
	C9	262	Gute Strukturierung des Unterrichts.	
	U4	445	Aufgaben erklären	
	M9	250, 254	Klare Aufgabenstellungen und Grenzsetzung.	
	A9	284	Erklärungen tragen zum besseren Verständnis bei.	
	Cn5	221	Zeit geben, Aufgaben zu erfüllen, Hilfe bei Fragen.	
	Seb	223	Zeit geben	
	Ph5	210-211	Freundlichkeit wird von manchen Schülern ausgenutzt.	B
	S6	364-386	Gegen Ende einer Phase stressig, nervig.	
	A6	96-100		
	S6	364-386	Teamarbeit im fächerverbindenden Unterricht irritierend.	
	A6, T6	544, 551	Teamarbeit wird mit Distanz betrachtet.	
	S6	773	manchmal zu ernst	
	U4	479	zu streng	
	Le4	427		
	U4	447	zu viele Erklärungen	
R5	220-221	schlechte Zensuren	C	
F4	394, 396	Beziehung schwankend		
R5	201-202			
Veränderung in Projektphase	E7	204	Sch. und L. durch TZI-Angebote gut kennengelernt, Beziehungen verbessert.	A1
	A7	217		
	M5	194-196	Konsequenteres Eingreifen und klareres Signalisieren von Grenzen bei Konflikten.	

	S6	410-414 404-408	L. zeigen auch Gefühle. Teamteaching als Modell für Zusammenarbeit.	A2
	A6	486-500	L. zeigen auch im Teamteaching Gefühle.	
	T6	539		
	S6	588		
	E7	208-209	Sch. werden aufgefordert, sich als ganze Person einzubringen, in unterschiedliche Rollen hineinzusetzen.	
	St9	272, 309	L. offener, erzählen mehr von sich als Person und ihren Familien.	
	E7	210	L. initiieren häufiger Partner- und Gruppenarbeit.	
	P4	372-378	Stärkere Unterstützung bei Einzelarbeit.	
	F4	406-407	Stärkere Unterstützung bei Partnerarbeit.	
	S9	258	L. hat sich stärker zurückgenommen und die Sch. eigenständiger auf unterschiedliche Weise arbeiten lassen.	
	Ma4	439	Achtet auf Eigenständigkeit bei Aufgabenerledigung.	
	Ph5	209	Einfühlungsvermögen in schwierigen Situationen	
	S5	182-190	L. intervenierte schneller (Kamera).	B
	M5	198	L. war angespannt (Kamera).	
	A7	193	L. operierte stärker mit Fragen (Kamera).	
	J5	243	Keine Veränderung	
	Ph5	207		
	Cn5	217		
	Seb5	223		
	D6	445-449		
	V7	175		
	A9	278		

VI Items Aussagenliste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche (SCHAUDER 1996)

Item	Schule	Freizeit	Familie (Version F)	Heim (Version H)
1	Ich glaube, dass meine Klassenkameraden oder Lehrer mich schon mal auslachen.	Ich glaube, dass meine Spielkameraden oder Freunde mich schon mal auslachen.	Ich glaube, dass meine Geschwister oder Eltern mich schon mal auslachen.	Ich glaube, dass die anderen Kinder oder Erzieher meiner Gruppe mich schon mal auslachen.
2	In der Schule fühle ich mich immer sehr wohl.	In der Freizeit fühle ich mich immer sehr wohl.	In meiner Familie fühle ich mich immer sehr wohl.	In meiner Heimgruppe fühle ich mich immer sehr wohl.
3	Ich finde mich völlig in Ordnung, wenn ich mich mit meinen Klassenkameraden vergleiche.	Ich finde mich völlig in Ordnung, wenn ich mich mit meinen Spielkameraden und Freunden vergleiche.	Ich finde mich völlig in Ordnung, wenn ich mich mit meinen Geschwistern oder Eltern vergleiche.	Ich finde mich völlig in Ordnung, wenn ich mich mit den anderen Kindern aus der Gruppe vergleiche.
4	In der Schule bin ich ausgesprochen zufrieden mit mir.	In der Freizeit bin ich ausgesprochen zufrieden mit mir.	In meiner Familie bin ich ausgesprochen zufrieden mit mir.	In meiner Heimgruppe bin ich ausgesprochen zufrieden mit mir.
5	Meine Klassenkameraden oder Lehrer sind hin und wieder unzufrieden mit mir.	Meine Spielkameraden oder Freunde sind hin und wieder unzufrieden mit mir.	Meine Geschwister oder Eltern sind hin und wieder unzufrieden mit mir.	Die anderen Kinder oder Erzieher meiner Gruppe sind hin und wieder unzufrieden mit mir.
6	In der Schule bin ich manchmal ein Versager.	In der Freizeit bin ich manchmal ein Versager.	In meiner Familie bin ich manchmal ein Versager.	In meiner Heimgruppe bin ich manchmal ein Versager.
7	In der Schule bin ich immer ein fröhlicher Mensch.	In der Freizeit bin ich immer ein fröhlicher Mensch.	In meiner Familie bin ich immer ein fröhlicher Mensch.	In meiner Heimgruppe bin ich immer ein fröhlicher Mensch.
8	In der Schule habe ich manchmal Angst, Fehler zu machen.	In der Freizeit habe ich manchmal Angst, Fehler zu machen.	In meiner Familie habe ich manchmal Angst, Fehler zu machen.	In meiner Heimgruppe habe ich manchmal Angst, Fehler zu machen.
9	Mit meinen Klassenkameraden oder Lehrern komme ich immer sehr gut aus.	Mit meinen Spielkameraden oder Freunden komme ich immer sehr gut aus.	Mit meinen Geschwistern oder Eltern komme ich immer sehr gut aus.	Mit den Kindern oder Erziehern meiner Gruppe komme ich immer sehr gut aus.
10	Ab und zu glaube ich, dass ich in der Schule zu kaum etwas gut bin.	Ab und zu glaube ich, dass ich in der Freizeit zu kaum etwas gut bin.	Ab und zu glaube ich, dass ich in meiner Familie zu kaum etwas gut bin.	Ab und zu glaube ich, dass ich in meiner Gruppe zu kaum etwas gut bin.
11	Meine Klassenkameraden oder Lehrer mögen mich ganz besonders gern.	Meine Spielkameraden oder Freunde mögen mich ganz besonders gern.	Meine Geschwister oder Eltern mögen mich ganz besonders gern.	Die anderen Kinder oder Erzieher meiner Gruppe mögen mich ganz besonders gern.
12	In der Schule fühle ich mich hin und wieder nicht wohl.	In der Freizeit fühle ich mich hin und wieder nicht wohl.	In meiner Familie fühle ich mich hin und wieder nicht wohl.	In meiner Heimgruppe fühle ich mich hin und wieder nicht wohl.
13	Ich glaube, dass mich meine Klassenkameraden oder Lehrer nicht besonders hübsch finden.	Ich glaube, dass mich meine Spielkameraden oder Freunde nicht besonders hübsch finden.	Ich glaube, dass mich meine Geschwister oder Eltern nicht besonders hübsch finden.	Ich glaube, dass mich die anderen Kinder oder Erzieher meiner Gruppe nicht besonders hübsch finden.
14	Meine Klassenkameraden oder Lehrer nehmen mich immer sehr ernst.	Meine Spielkameraden oder Freunde nehmen mich immer sehr ernst.	Meine Geschwister oder Eltern nehmen mich immer sehr ernst.	Die anderen Kinder oder Erzieher meiner Gruppe nehmen mich immer sehr ernst.
15	In der Schule fühle ich mich ab und zu wertlos.	In der Freizeit fühle ich mich ab und zu wertlos.	In meiner Familie fühle ich mich ab und zu wertlos.	In meiner Heimgruppe fühle ich mich ab und zu wertlos.
16	Ich bin besonders beliebt bei meinen Klassenkameraden oder Lehrern.	Ich bin besonders beliebt bei meinen Spielkameraden oder Freunden.	Ich bin besonders beliebt bei meinen Geschwistern oder Eltern.	Ich bin besonders beliebt bei den anderen Kindern oder Erziehern meiner Heimgruppe.
17	Ich glaube, dass mich meine Klassenkameraden oder Lehrer manchmal nicht ganz ernst nehmen.	Ich glaube, dass mich meine Spielkameraden oder Freunde manchmal nicht ganz ernst nehmen.	Ich glaube, dass mich meine Geschwister oder Eltern manchmal nicht ganz ernst nehmen.	Ich glaube, dass mich die anderen Kinder oder Erzieher meiner Gruppe manchmal nicht ganz ernst nehmen.
18	In der Schule fühle ich mich wertvoll.	In der Freizeit fühle ich mich wertvoll.	In meiner Familie fühle ich mich wertvoll.	In meiner Heimgruppe fühle ich mich wertvoll.

VII Deskriptive Statistik

Tab.1: Deskriptive Statistik für Rohwerte der ALS-Skala - Bereich: *Schule* für Erhebungszeitpunkt t1

Rohwert	Gruppe	Geschlecht	Altersgruppe	N	Mittelwert	Std.-Abw.	Median	Minimum	Maximum
Bereich Schule t1	Kontrollgruppe	weiblich	<=13 Jahre	5	14,8	10,8	15,0	1	31
			>13 Jahre	2	9,5	17,7	9,5	-3	22
			Insgesamt	7	13,3	11,7	15,0	-3	31
		männlich	<=13 Jahre	7	17,7	8,2	18,0	3	27
			>13 Jahre	7	5,6	19,3	10,0	-24	33
			Insgesamt	14	11,6	15,6	16,5	-24	33
		Insgesamt	<=13 Jahre	12	16,5	9,0	16,5	1	31
			>13 Jahre	9	6,4	18,0	10,0	-24	33
			Insgesamt	21	12,2	14,1	16,0	-24	33
	Untersuchungsgruppe	weiblich	<=13 Jahre	3	4,7	11,5	-2,0	-2	18
			>13 Jahre	3	6,0	9,8	3,0	-2	17
			Insgesamt	6	5,3	9,6	,5	-2	18
		männlich	<=13 Jahre	10	10,0	12,6	12,0	-13	27
			>13 Jahre	5	14,6	10,1	15,0	2	28
			Insgesamt	15	11,5	11,7	13,0	-13	28
		Insgesamt	<=13 Jahre	13	8,8	12,1	11,0	-13	27
			>13 Jahre	8	11,4	10,3	11,5	-2	28
			Insgesamt	21	9,8	11,3	11,0	-13	28
	Insgesamt	weiblich	<=13 Jahre	8	11,0	11,5	13,0	-2	31
			>13 Jahre	5	7,4	11,4	3,0	-3	22
			Insgesamt	13	9,6	11,1	11,0	-3	31
		männlich	<=13 Jahre	17	13,2	11,4	14,0	-13	27
			>13 Jahre	12	9,3	16,2	12,5	-24	33
			Insgesamt	29	11,6	13,5	14,0	-24	33
		Insgesamt	<=13 Jahre	25	12,5	11,2	14,0	-13	31
			>13 Jahre	17	8,8	14,6	10,0	-24	33
			Insgesamt	42	11,0	12,7	13,5	-24	33

Tab. 2: Deskriptive Statistik für Rohwerte der ALS-Skala - Bereich: *Freizeit* für Erhebungszeitpunkt t1. (Angabe in Klammern: Ausschluss Ausreißer)

Rohwert	Gruppe	Geschlecht	Altersgruppe	N	Mittelwert	Std.-Abw.	Median	Minimum	Maximum
Bereich Freizeit t1	Kontrollgruppe	weiblich	<=13 Jahre	5	18,8	10,5	25,0	5	28
			>13 Jahre	2	21,0	4,2	21,0	18	24
			Insgesamt	7	19,4	8,8	24,0	5	28
		männlich	<=13 Jahre	7	26,9	3,6	28,0	20	30
			>13 Jahre	7	19,3	12,8	24,0	3	35
			Insgesamt	14	23,1	9,8	26,0	3	35
		Insgesamt	<=13 Jahre	12	23,5	8,0	27,0	5	30
			>13 Jahre	9	19,7	11,2	24,0	3	35
			Insgesamt	21	21,9	9,4	24,0	3	35
	Untersuchungsgruppe	weiblich	<=13 Jahre	3	14,3	11,4	11,0	5	27
			>13 Jahre	3 (2)	2,7 (18)	27,2 (8,5)	12,0 (18)	-28 (3)	24
			Insgesamt	6 (5)	8,5 (15,8)	19,7 (9,3)	11,5 (12)	-28 (3)	27
		männlich	<=13 Jahre	10	18,0	9,8	21,5	4	28
			>13 Jahre	5	21,4	6,2	21,0	12	28
			Insgesamt	15	19,1	8,7	21,0	4	28
		Insgesamt	<=13 Jahre	13	17,2	9,8	21,0	4	28
			>13 Jahre	8 (7)	14,4 (20,4)	18,1 (6,4)	20,5 (21)	-28 (3)	28
			Insgesamt	21 (20)	16,1 (18,3)	13,2 (9,2)	21,0	-28 (3)	28
	Insgesamt	weiblich	<=13 Jahre	8	17,1	10,3	18,0	5	28
			>13 Jahre	5 (4)	10,0 (19,5)	21,8 (5,7)	18,0	-28 (3)	24
			Insgesamt	13 (12)	14,4 (17,9)	15,3 (8,8)	18,0 (21)	-28 (3)	28
		männlich	<=13 Jahre	17	21,6	8,9	26,0	4	30
			>13 Jahre	12	20,2	10,2	22,5	3	35
			Insgesamt	29	21,0	9,3	24,0	3	35
		Insgesamt	<=13 Jahre	25	20,2	9,4	25,0	4	30
			>13 Jahre	17 (16)	17,2 (20)	14,6 (9,1)	21,0 (22,5)	-28 (3)	35
			Insgesamt	42 (41)	19,0 (20,1)	11,7 (9,2)	24,0	-28 (3)	35

Tab. 3: Deskriptive Statistik für Rohwerte der ALS-Skala - Bereich: *Familie* für Erhebungszeitpunkt t1

Rohwert Bereich Familie t1	Gruppe	Geschlecht	Altersgruppe	N	Mittelwert	Std.-Abw.	Median	Minimum	Maximum
	Kontrollgruppe	weiblich	<=13 Jahre	5	13,8	22,6	28,0	-16	32
			>13 Jahre	2	27,5	2,1	27,5	26	29
			Insgesamt	7	17,7	19,6	28,0	-16	32
		männlich	<=13 Jahre	7	21,6	7,5	21,0	13	35
			>13 Jahre	7	18,9	12,9	17,0	-1	36
			Insgesamt	14	20,2	10,2	19,0	-1	36
		Insgesamt	<=13 Jahre	12	18,3	15,2	21,5	-16	35
			>13 Jahre	9	20,8	11,9	24,0	-1	36
			Insgesamt	21	19,4	13,6	22,0	-16	36
	Untersuchungsgruppe	weiblich	<=13 Jahre	3	15,3	15,7	10,0	3	33
			>13 Jahre	3	5,0	29,3	15,0	-28	28
			Insgesamt	6	10,2	21,8	12,5	-28	33
		männlich	<=13 Jahre	10	16,8	10,5	14,5	2	30
			>13 Jahre	5	21,4	9,8	17,0	11	35
			Insgesamt	15	18,3	10,1	17,0	2	35
		Insgesamt	<=13 Jahre	13	16,5	11,1	11,0	2	33
			>13 Jahre	8	15,3	19,3	16,5	-28	35
			Insgesamt	21	16,0	14,3	16,0	-28	35
	Insgesamt	weiblich	<=13 Jahre	8	14,4	19,0	19,0	-16	33
			>13 Jahre	5	14,0	24,1	26,0	-28	29
			Insgesamt	13	14,2	20,1	26,0	-28	33
		männlich	<=13 Jahre	17	18,8	9,4	18,0	2	35
			>13 Jahre	12	19,9	11,3	17,0	-1	36
			Insgesamt	29	19,2	10,1	17,0	-1	36
		Insgesamt	<=13 Jahre	25	17,4	13,0	18,0	-16	35
			>13 Jahre	17	18,2	15,5	17,0	-28	36
			Insgesamt	42	17,7	13,9	17,5	-28	36

Tab. 4: Deskriptive Statistik für Rohwerte der ALS-Skala - Bereich: *Gesamt* für Erhebungszeitpunkt t1

Rohwert Gesamt t1	Gruppe	Geschlecht	Altersgruppe	N	Mittelwert	Std.-Abw.	Median	Minimum	Maximum
	Kontrollgruppe	weiblich	<=13 Jahre	5	47,4	41,8	73,0	-10	84
			>13 Jahre	2	58,0	24,0	58,0	41	75
			Insgesamt	7	50,4	35,9	73,0	-10	84
		männlich	<=13 Jahre	7	66,1	15,7	73,0	36	82
			>13 Jahre	7	43,7	39,6	40,0	-6	104
			Insgesamt	14	54,9	31,2	60,0	-6	104
		Insgesamt	<=13 Jahre	12	58,3	29,4	73,0	-10	84
			>13 Jahre	9	46,9	35,9	41,0	-6	104
			Insgesamt	21	53,4	32,0	62,0	-10	104
	Untersuchungsgruppe	weiblich	<=13 Jahre	3	34,3	38,4	19,0	6	78
			>13 Jahre	3	13,7	58,4	38,0	-53	56
			Insgesamt	6	24,0	45,6	28,5	-53	78
		männlich	<=13 Jahre	10	43,8	25,6	43,5	1	83
			>13 Jahre	5	57,4	23,1	58,0	31	84
			Insgesamt	15	48,3	24,9	45,0	1	84
		Insgesamt	<=13 Jahre	13	41,6	27,5	42,0	1	83
			>13 Jahre	8	41,0	42,3	47,0	-53	84
			Insgesamt	21	41,4	32,9	42,0	-53	84
	Insgesamt	weiblich	<=13 Jahre	8	42,5	38,3	46,0	-10	84
			>13 Jahre	5	31,4	49,4	41,0	-53	75
			Insgesamt	13	38,2	41,2	41,0	-53	84
		männlich	<=13 Jahre	17	53,0	24,3	58,0	1	83
			>13 Jahre	12	49,4	33,2	49,0	-6	104
			Insgesamt	29	51,5	27,8	58,0	-6	104
		Insgesamt	<=13 Jahre	25	49,6	29,1	58,0	-10	84
			>13 Jahre	17	44,1	37,9	41,0	-53	104
			Insgesamt	42	47,4	32,6	55,0	-53	104

Tab. 5: Deskriptive Statistik für Rohwerte der ALS-Skala - Bereich: 'Schule' für Erhebungszeitpunkt t2

Rohwert	Gruppe	Geschlecht	Altersgruppe	N	Mittelwert	Std.-Abw.	Median	Minimum	Maximum
Bereich Schule t2	Kontrollgruppe	weiblich	<=13 Jahre	5	12,2	10,3	12,0	-1	25
			>13 Jahre	2	10,0	7,1	10,0	5	15
			Insgesamt	7	11,6	8,9	12,0	-1	25
		männlich	<=13 Jahre	7	14,4	8,1	16,0	2	24
			>13 Jahre	7	5,1	15,6	13,0	-15	26
			Insgesamt	14	9,8	12,8	13,5	-15	26
		Insgesamt	<=13 Jahre	12	13,5	8,7	14,5	-1	25
			>13 Jahre	9	6,2	13,9	13,0	-15	26
			Insgesamt	21	10,4	11,5	13,0	-15	26
	Untersuchungsgruppe	weiblich	<=13 Jahre	3	-2,7	14,0	-7,0	-14	13
			>13 Jahre	3	10,7	17,0	12,0	-7	27
			Insgesamt	6	4,0	15,7	2,5	-14	27
		männlich	<=13 Jahre	10	8,1	12,1	6,5	-12	29
			>13 Jahre	5	7,6	11,7	11,0	-10	18
			Insgesamt	15	7,9	11,5	9,0	-12	29
		Insgesamt	<=13 Jahre	13	5,6	12,8	4,0	-14	29
			>13 Jahre	8	8,8	12,8	11,5	-10	27
			Insgesamt	21	6,8	12,6	9,0	-14	29
	Insgesamt	weiblich	<=13 Jahre	8	6,6	13,3	9,0	-14	25
			>13 Jahre	5	10,4	12,6	12,0	-7	27
			Insgesamt	13	8,1	12,6	12,0	-14	27
		männlich	<=13 Jahre	17	10,7	10,8	12,0	-12	29
			>13 Jahre	12	6,2	13,5	12,0	-15	26
			Insgesamt	29	8,8	12,0	12,0	-15	29
		Insgesamt	<=13 Jahre	25	9,4	11,5	12,0	-14	29
			>13 Jahre	17	7,4	13,0	12,0	-15	27
			Insgesamt	42	8,6	12,0	12,0	-15	29

Tab. 6: Deskriptive Statistik für Rohwerte der ALS-Skala - Bereich: 'Freizeit' für Erhebungszeitpunkt t2

Rohwert Bereich Freizeit t2	Gruppe	Geschlecht	Altersgruppe	N	Mittelwert	Std.-Abw.	Median	Minimum	Maximum
	Kontrollgruppe	weiblich	<=13 Jahre	5	18,0	8,0	22,0	7	25
			>13 Jahre	2	21,0	11,3	21,0	13	29
			Insgesamt	7	18,9	8,2	22,0	7	29
		männlich	<=13 Jahre	7	21,7	8,0	23,0	11	36
			>13 Jahre	7	15,0	15,2	18,0	-17	27
			Insgesamt	14	18,4	12,2	21,0	-17	36
		Insgesamt	<=13 Jahre	12	20,2	7,9	22,5	7	36
			>13 Jahre	9	16,3	14,0	18,0	-17	29
			Insgesamt	21	18,5	10,8	22,0	-17	36
	Untersuchungsgruppe	weiblich	<=13 Jahre	3	7,0	0,0	7,0	7	7
			>13 Jahre	3	5,0	19,1	7,0	-15	23
			Insgesamt	6	6,0	12,1	7,0	-15	23
		männlich	<=13 Jahre	10	21,0	7,2	20,0	11	31
			>13 Jahre	5	25,8	7,4	24,0	16	35
			Insgesamt	15	22,6	7,4	23,0	11	35
		Insgesamt	<=13 Jahre	13	17,8	8,8	17,0	7	31
			>13 Jahre	8	18,0	15,8	23,0	-15	35
			Insgesamt	21	17,9	11,6	19,0	-15	35
	Insgesamt	weiblich	<=13 Jahre	8	13,9	8,3	9,5	7	25
			>13 Jahre	5	11,4	17,1	13,0	-15	29
			Insgesamt	13	12,9	11,8	12,0	-15	29
		männlich	<=13 Jahre	17	21,3	7,3	21,0	11	36
			>13 Jahre	12	19,5	13,3	23,5	-17	35
			Insgesamt	29	20,6	10,0	23,0	-17	36
		Insgesamt	<=13 Jahre	25	18,9	8,3	19,0	7	36
			>13 Jahre	17	17,1	14,5	23,0	-17	35
			Insgesamt	42	18,2	11,1	20,0	-17	36

Tab. 7: Deskriptive Statistik für Rohwerte der ALS-Skala - Bereich: 'Familie' für Erhebungszeitpunkt t2

Rohwert Bereich Familie t2	Gruppe	Geschlecht	Altersgruppe	N	Mittelwert	Std.-Abw.	Median	Minimum	Maximum
	Kontrollgruppe	weiblich	<=13 Jahre	5	9,4	24,4	22,0	-26	29
			>13 Jahre	2	15,0	2,8	15,0	13	17
			Insgesamt	7	11,0	20,1	17,0	-26	29
		männlich	<=13 Jahre	7	16,7	15,4	23,0	-12	32
			>13 Jahre	7	17,4	8,8	15,0	5	34
			Insgesamt	14	17,1	12,0	16,0	-12	34
		Insgesamt	<=13 Jahre	12	13,7	19,0	22,5	-26	32
			>13 Jahre	9	16,9	7,7	15,0	5	34
			Insgesamt	21	15,0	15,0	17,0	-26	34
	Untersuchungsgruppe	weiblich	<=13 Jahre	3	7,3	7,8	5,0	1	16
			>13 Jahre	3	10,7	23,9	18,0	-16	30
			Insgesamt	6	9,0	16,0	10,5	-16	30
		männlich	<=13 Jahre	10	17,3	9,4	17,5	4	31
			>13 Jahre	5	21,4	11,7	26,0	6	35
			Insgesamt	15	18,7	10,0	18,0	4	35
		Insgesamt	<=13 Jahre	13	15,0	9,7	16,0	1	31
			>13 Jahre	8	17,4	16,5	22,0	-16	35
			Insgesamt	21	15,9	12,4	17,0	-16	35
	Insgesamt	weiblich	<=13 Jahre	8	8,6	18,9	10,5	-26	29
			>13 Jahre	5	12,4	17,1	17,0	-16	30
			Insgesamt	13	10,1	17,6	16,0	-26	30
		männlich	<=13 Jahre	17	17,1	11,8	18,0	-12	32
			>13 Jahre	12	19,1	9,8	16,0	5	35
			Insgesamt	29	17,9	10,9	17,0	-12	35
		Insgesamt	<=13 Jahre	25	14,4	14,6	17,0	-26	32
			>13 Jahre	17	17,1	12,2	17,0	-16	35
			Insgesamt	42	15,5	13,6	17,0	-26	35

Tab. 8: Deskriptive Statistik für Rohwerte der ALS-Skala - Bereich: 'Gesamt' für Erhebungszeitpunkt t2

Rohwert Gesamt t2	Gruppe	Geschlecht	Altersgruppe	N	Mittelwert	Std.-Abw.	Median	Minimum	Maximum
	Kontrollgruppe	weiblich	<=13 Jahre	5	39,6	41,3	56,0	-15	78
			>13 Jahre	2	46,0	7,1	46,0	41	51
			Insgesamt	7	41,4	34,0	51,0	-15	78
		männlich	<=13 Jahre	7	52,3	27,4	61,0	20	90
			>13 Jahre	7	37,6	33,9	41,0	-11	87
			Insgesamt	14	44,9	30,5	48,5	-11	90
		Insgesamt	<=13 Jahre	12	47,0	32,7	58,5	-15	90
			>13 Jahre	9	39,4	29,7	41,0	-11	87
			Insgesamt	21	43,8	30,9	51,0	-15	90
	Untersuchungsgruppe	weiblich	<=13 Jahre	3	11,7	21,1	1,0	-2	36
			>13 Jahre	3	26,3	43,6	30,0	-19	68
			Insgesamt	6	19,0	31,7	15,5	-19	68
		männlich	<=13 Jahre	10	46,4	23,4	40,5	22	86
			>13 Jahre	5	54,8	27,0	59,0	12	87
			Insgesamt	15	49,2	24,0	50,0	12	87
		Insgesamt	<=13 Jahre	13	38,4	26,8	36,0	-2	86
			>13 Jahre	8	44,1	34,3	57,0	-19	87
			Insgesamt	21	40,6	29,2	37,0	-19	87
	Insgesamt	weiblich	<=13 Jahre	8	29,1	36,2	21,5	-15	78
			>13 Jahre	5	34,2	32,9	41,0	-19	68
			Insgesamt	13	31,1	33,7	36,0	-19	78
		männlich	<=13 Jahre	17	48,8	24,4	44,0	20	90
			>13 Jahre	12	44,8	31,1	55,5	-11	87
			Insgesamt	29	47,1	27,0	50,0	-11	90
		Insgesamt	<=13 Jahre	25	42,5	29,5	37,0	-15	90
			>13 Jahre	17	41,6	31,0	51,0	-19	87
			Insgesamt	42	42,2	29,7	42,5	-19	90

Tab. 9: Deskriptive Statistik für ALS-standardisierte Werte (Rohwerte minus Normwerte) t1 (Angabe in Klammern: Ausschluss Ausreißer)

	Gruppe	N	Mittelwert	Std.-Abw.	Median	Minimum	Maximum
Schule t1	Kontrollgruppe	21	6,5	14,2	9,4	-30,6	27,9
	Untersuchungsgruppe	21	4,8	11,2	4,6	-19,4	22,9
	Insgesamt	42	5,7	12,7	8,2	-30,6	27,9
Freizeit t1	Kontrollgruppe	21	7,5	9,9	12,1	-14,2	21,0
	Untersuchungsgruppe	21(20)	2,0 (4,3)	13,3 (8,9)	6,0 (6,5)	-42,2 (-11,2)	15,1
	Insgesamt	42(41)	4,8 (5,9)	11,9 (9,4)	8,4 (8,8)	-42,2 (-14,2)	21,0
Familie t1	Kontrollgruppe	21	4,4	13,7	5,9	-29,0	21,6
	Untersuchungsgruppe	21	1,9	13,6	1,9	-36,1	20,6
	Insgesamt	42	3,1	13,6	3,8	-36,1	21,6
Gesamt t1	Kontrollgruppe	21	18,3	32,6	24,3	-46,9	70,5
	Untersuchungsgruppe	21	8,3	32,3	7,3	-78,2	50,5
	Insgesamt	42	13,3	32,4	18,7	-78,2	70,5

Tab. 10: Deskriptive Statistik für ALS-standardisierte Werte (Rohwerte minus Normwerte) t2

	Gruppe	N	Mittelwert	Std.-Abw.	Median	Minimum	Maximum
Schule t2	Kontrollgruppe	21	4,9	11,8	6,6	-21,6	21,6
	Untersuchungsgruppe	21	2,1	12,6	3,9	-17,4	24,1
	Insgesamt	42	3,5	12,2	6,1	-21,6	24,1
Freizeit t2	Kontrollgruppe	21	3,8	11,4	6,8	-34,2	20,8
	Untersuchungsgruppe	21	3,8	11,3	5,0	-29,2	21,0
	Insgesamt	42	3,8	11,2	5,4	-34,2	21,0
Familie t2	Kontrollgruppe	21	0,4	15,2	4,0	-39,0	19,6
	Untersuchungsgruppe	21	2,3	12,0	3,0	-24,1	21,9
	Insgesamt	42	1,4	13,6	3,3	-39,0	21,9
Gesamt t2	Kontrollgruppe	21	8,9	32,1	15,8	-51,9	53,5
	Untersuchungsgruppe	21	8,1	28,1	7,7	-44,2	53,5
	Insgesamt	42	8,5	29,8	11,4	-51,9	53,5